

## DESCOLONIZAR E INDIANIZAR LA UNIVERSIDAD

José Luis Saavedra<sup>85</sup>

En la actualidad la aceptación de una educación “de acuerdo con nuestras características sociales y culturales” representa un principio pedagógico más o menos unánime (de acuerdo a las diversas formas de articulación de las relaciones de poder) en el contexto de la sociedad boliviana; aunque todavía no se perciban sus resultados y/o consecuencias en la gestión de la educación superior universitaria.

De aquí la necesidad de ensayar una aproximación de carácter reflexivo e interpretativo al desarrollo de las actuales políticas y doctrinas curriculares en la universidad boliviana (pública y privada), con la perspectiva no sólo de la crítica de la razón académica (más o menos) dominante sino también del actual proceso de refundación del país en y a través de la Asamblea Constituyente.

### 1. La emergencia de las teorías post-coloniales

Si bien hoy existe una diversidad y variedad de enfoques teóricos y metodológicos para abordar y acercarse a las relaciones entre las prácticas académicas de la universidad y las estrategias políticas de los movimientos sociales, nuestra perspectiva epistémica emerge desde y a partir de las experiencias políticas e intelectuales de los pueblos y comunidades indígenas u originarias en diálogo crítico con las propuestas y aportes de las teorías post-coloniales.

Las teorías post-coloniales han logrado consolidarse dentro de las prácticas intelectuales emergentes, algo más de veinte años después de lo que suele considerarse su fecha de surgimiento, 1978, el año de publicación del libro del crítico norteamericano de origen palestino Edward Said, “Orientalism”<sup>86</sup>. En este libro, Said muestra la visión euro(etno)céntrica de Occidente con

---

85 José Luis Saavedra, intelectual quilla postcolonial. Actualmente reside en Miraflores, La Paz.

86 En 1978 Edward S. Said publicaba *Orientalism*, una obra que impactó el pensamiento acerca del discurso colonial e influyó de forma determinante en el debate sobre el orientalismo. Cfr. SAID, Edward W., *Orientalismo*, (2003) (cuya primera edición en castellano recién se posibilitó en Ene/1990 por Ediciones Libertarias-Prodhufl).

respecto al mundo y civilización árabes: una representación del otro oriental que sustenta una clara voluntad de poder y dominación<sup>87</sup>.

Si bien "Orientalism" ha ejercido de modelo teórico, no acotó un área específica de intereses y asuntos. De hecho, sigue sin existir una opinión unánime acerca de los límites de las teorías post-coloniales. En una primera definición muy general, y atendiendo al significado del término post-colonial, podríamos decir que se pregunta acerca de las relaciones políticas entre las naciones europeas colonizadoras y los países colonizados tras la obtención de la "independencia". Sin embargo, las investigaciones (emergentes de este contexto teórico y político) no siempre se reducen a este periodo, también se ocupan del tiempo mismo del colonialismo, del proceso y las etapas de la dominación colonial (los instrumentos de imposición y control empleados por las metrópolis colonialistas, los intentos de resistencia y oposición al colonialismo, etc.) e, incluso, de la cultura y sociedad previas a la colonización. Así, lo post-colonial también sirve para referirse al nuevo colonialismo o colonialidad global, que puede considerarse, en palabras de Achille Mbembe, como el conjunto de los procesos de "recomposición" de los sistemas de dominación provocados por la globalización y el capitalismo multinacional (Mbembe, A., 2000).

A la vista de estos diversos e incluso diferentes sentidos, significaciones e interpretaciones del término post-colonial, podemos sostener y afirmar que los asuntos, argumentos y proyectos que tratan y manejan las teorías post-coloniales son notablemente variados. Con todo, cabría organizarlos y disponerlos alrededor de cuatro temas fundamentales (profunda e intensamente) interrelacionados entre sí:

- 1) La influencia o impacto de las prácticas y usos discursivos de las metrópolis en las colonias durante o tras el proceso de colonización, es decir de qué manera(s) o modo(s) la cultura y el saber dominantes extendieron e impusieron sus estructuras y prácticas de conocimiento, como la educación, las artes, la religión, la ciencia, etc., y cómo éstas aún permanecen en la sociedad post-colonial<sup>88</sup>.

---

87 Centralmente, Orientalismo analiza y denuncia la forma en que los europeos han representado a Oriente.

88 Aquí se incluye también el examen de cualquier gesto o tenacidad de carácter anticolonial, es decir, de cualquier movimiento o intento de resistencia de la periferia (de los colonizados) frente al centro (las fuerzas colonizadoras).

- 2) La cuestión o el asunto de la identidad del sujeto (post)colonial y su capacidad y aptitud para ejercer/practicar su agencia e iniciativa históricas<sup>89</sup>, así como su empuje, vigor y eficacia interpeladora por la que se forma y se constituye la subjetividad política y se valora la autonomía (libertad de auto-gobernarse) del agente social y cultural.
- 3) La discusión y el debate acerca de qué manera o modo se constituye el sujeto colonizado al ser repetidamente interpelado como ocupante de una función o posición determinadas en la sociedad post-colonial (más allá -¿o más acá?- de los modelos occidentales y eurocéntricos).
- 4) La controversia acerca de las posibilidades de la noción o idea de agencia en relación/consonancia con el sujeto subalterno (el pueblo indígena) en este tipo de estudios, trabajos e investigaciones: ¿concede el discurso post-colonial una voluntad y una disposición de auto-determinarse con libertad y autonomía suficientes para que el ser social pueda ser agente de sus propias decisiones, acciones y movimientos?

A partir de este tipo de cuestiones, las nuevas prácticas teóricas y políticas están contribuyendo a visualizar los múltiples y diversos conflictos de la sociedad post-colonial, emergentes no sólo de las experiencias de la colonización sino también de los desafíos de la descolonización: el encuentro desigual y heterogéneo entre la cultura hegemónica del centro y la cultura indígena empujada hacia los márgenes; la (re)construcción social y cultural de las identidades tras la "independencia"; la irrupción y penetración intelectual (en los diversos campos del saber) de las formas nuevas del colonialismo; las posibilidades, formas y representaciones (tanto de antes como de ahora) de oposición, resistencia y afirmación frente a la cultura dominante; en fin, un conjunto de temas que comprende la denuncia del imperialismo, del racismo y el etno(euro)centrismo<sup>90</sup>.

---

89 El concepto inglés de agency, si bien ha sido traducido como iniciativa, o iniciativa histórica, hace referencia a un campo más vasto de significados, referidos al despliegue de la capacidad y creatividad de un sujeto que asume el papel de actor.

90 Además de los significados que le atribuimos antes, el término post-colonial también suele designar una actitud contraria a la dependencia y dominación que causan los colonialismos.

En los escritos de los intelectuales post-coloniales<sup>91</sup>, tanto los más teóricos y políticos como los de la perspectiva más literaria y textual, se aprecia una interesante apertura (coincidente con la mayoría de las metodologías críticas) hacia el campo social (cultural e histórico), a las particularidades del género, la etnicidad y también la clase social. De manera que las relaciones del colonizado con el colonizador se matizan y complican al intersectar(se) el análisis crítico con estos componentes imprescindibles.

También se puede apreciar otra característica de los estudios post-coloniales: el hecho de que gran parte de sus principales estudiosos procedan de países no occidentales, de manera que los colonizados están re-escribiendo sus historias tantas veces contadas desde y por el centro hegemónico. Se trata, entonces, de repensar la periferia post-colonial a partir de sí misma, de su propia narración, temporalidad, conflictos, dolores y huellas (más o menos) clandestinas.

Así, las teorías post-coloniales no hacen referencia a una ciencia o a una disciplina en particular, sino a las perspectivas y enfoques de transversalidad e interdisciplinariedad; tratando también de flexibilizar las fronteras disciplinarias cuando no de “indisciplinar las ciencias sociales”<sup>92</sup>. Asistimos, por tanto, al despliegue de metodologías y problemas teórico críticos que navegan/transitan entre múltiples disciplinas y campos intelectuales.

En este contexto, se reconfigura la tarea y el trabajo de los pensadores críticos en el sentido que se trata de generar movimientos intelectuales susceptibles de mostrar la complejidad, la multiplicidad y la diversidad del quehacer humano; también se intenta cuestionar radicalmente la falta de reflexividad sobre los propios marcos/patrones de referencia. Se procura, así, superar el eurocentrismo de las ciencias humanas y sociales (Lander) para, de esta manera, poder fundar y forjar una variedad de espacios de

---

91 Aparte del citado Edward Said, habría que destacar la labor intelectual de Homi Bhabha, Gayatri Chakravorty Spivak, Kwame Anthony Appiah y Ania Loomba. A ellos hay que añadir las lecturas rigurosas y críticas (desde América Latina) de Santiago Castro Gómez, Edgardo Lander, Walter Dignolo, etc., quienes trabajan desde los espacios donde se intersectan ideas, conocimiento y poder, así como en la profundización de los análisis de las epistemologías coloniales.

92 Las teorías post-coloniales preconizan el enfoque multi-disciplinario, reavivando así el conjunto de las fuerzas críticas al interior de las ciencias humanas y sociales. De ahí que preconicen indisciplinar los saberes disciplinariamente organizados por la academia universitaria. Cfr. Walsh, Catherine, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (eds.), (2002).

---

reflexión acerca de los contextos locales/cotidianos y, sobre todo, aprender a escuchar las voces hasta ahora silenciadas, negadas y clandestinizadas.

De aquí emerge la necesidad, la posibilidad e incluso el desafío de dinamizar, fortalecer e intensificar los procesos de movilización de los diversos pueblos indígenas u originarios, entendidos como portadores de diferentes y heterogéneas memorias sociales y horizontes teórico epistemológicos, del derecho a hablar y a representarse autónomamente en la perspectiva del desarrollo del propio conocimiento y, sobre todo, de la auto-determinación territorial, política e intelectual.

Por tanto y como bien escribe W. Mignolo: "las prácticas teóricas postcoloniales no sólo están cambiando nuestra visión de los procesos coloniales, sino que también están desafiando la misma base conceptual Occidental del conocimiento y del entendimiento al establecer conexiones epistemológicas entre el lugar geocultural y la producción teórica" (Mignolo, W, 1997: 51).

Ya en el campo educativo, las teorías post-coloniales hacen parte de los movimientos de resistencia al conjunto de las prácticas educativas eurocéntricas; por tanto, emergen desde y a partir de una lúcida conciencia de las profundas relaciones/conexiones entre cultura, saber y poder (Foucault, M., 2002, Gore, J., 2000). En consecuencia, implican una crítica radical de las narrativas pedagógicas dominantes, del conocimiento disciplinario, del cientificismo (legado modernista), para ocuparse activa, creativa y solidariamente de las potencialidades subversivas del trabajo educativo.

La pedagogía crítica post-colonial propone y ofrece una nueva sociología del currículum, cuyo orden epistémico (hegemónico y eurocéntrico) debe cuestionarse, discutirse y ponerse en duda continua y radicalmente (McClaren, P., 1998: XXXIII-LXV). Se trata, entonces, de descubrir y dar a conocer el verdadero carácter de las relaciones pedagógicas de dominación y violencia simbólica<sup>93</sup> en función de la emancipación (liberación) social y el desarrollo de la dignidad y soberanía colectivas.

---

93 La "violencia simbólica" no es otra cosa que la imposición (por parte de la acción pedagógica) de una serie de significaciones impuestas como legítimas, el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones, cuya legitimación aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia. Cfr. Bourdieu, P., y Passeron, J.C (2001: 13-85).

Así, y como bien dice Giroux (2003), la pedagogía crítica pretende contribuir a la realización de la democracia radical, elaborando un lenguaje de la posibilidad y la esperanza que muestre cómo opera el poder en el aula, cómo la consideración de las propias experiencias, que los alumnos llevan a ella, puede fomentar un clima de respeto por la diferencialidad cultural, y cómo, finalmente, actúa un proyecto político y pedagógico auténticamente inter-cultural para (re)convertir la relación entre el poder y el conocimiento en la perspectiva de la lucha emancipatoria tanto en el contexto de la universidad como en el de la comunidad y la sociedad en su conjunto.

La pedagogía radical invita y convoca, entonces, a desarrollar una profunda sensibilidad crítica y una propia conciencia (integridad) histórica, que, en el contexto político, intelectual e incluso espiritual de los pueblos indígenas, no puede sino expresarse y manifestarse en los transcurros de la propia identidad nacional cultural, en la reconstitución y el restablecimiento de la soberanía colectiva y también en el ejercicio del poder político territorial, en fin en la auto-determinación y la libre decisión.

Con estos breves escauceos teóricos, veamos, entonces, cómo se pueden reconfigurar las prácticas y las experiencias académicas de la Universidad boliviana en función de las posibilidades políticas e intelectuales generadas y producidas por el transcurrir (susceptible de varias soluciones) del proceso de cambio y transformación que hoy se vive en el país.

## **2. La descontextualización de la educación superior universitaria**

La actual coyuntura socio-cultural, caracterizada tanto por una intensa emergencia y movilización indígenas, sobre todo en términos políticos e intelectuales, como por los retos y desafíos del actual proceso de cambio, genera la necesidad y la posibilidad de discutir, articular y desarrollar propuestas emancipadoras, capaces de generar nuevos horizontes de lucha para el conjunto de los pueblos y comunidades que habitan esta pacha hoy llamada Bolivia.

Nos obstante, el desarrollo de los enfoques teóricos y políticos de carácter emancipador, como los de la subalternidad post-colonial e incluso los de las teorías pedagógicas radicales, sobre todo en y con relación a las lógicas culturales del capitalismo tardío (Jameson, 1995), son todavía marginales en el contexto de las universidades bolivianas y más aún en las Facultades

---

de Ciencias Sociales y Humanidades (Rossels, 2004: 161-166), donde la situación es realmente dramática.

Los diseños curriculares de la Universidad boliviana, hoy profundamente penetrados por las lógicas dominantes del "mercado laboral y la competitividad", se reducen estricta y exclusivamente al campo instrumental, es decir al cultivo de los conocimientos y las destrezas que la cultura occidental (eurocéntrica) reconoce como válidos y, sobre todo, legítimos (Lander, E., 2000: 29-70; Lander, 2004: 167-179). Así, es evidente que las universidades juegan un papel fundamental en la construcción del proyecto eurocéntrico y de un lenguaje común también eurocéntrico, como dispositivos de poder y dominio del pensamiento civilizatorio occidental (Castro- Gómez, S., 2007).

En este contexto, y sobre todo con relación a la argumentación post-colonial, la universidad boliviana, pública y privada (no hay necesidad alguna de distinción (Saavedra, J.L., 2006)<sup>94</sup>, todavía se mantiene al margen de las problemáticas y de las potencialidades políticas e intelectuales de los movimientos sociales indígenas: andinos y amazónicos, y continúa recurriendo al fácil recurso de la negación e invisibilización de los pueblos y comunidades de origen qulla; arguyendo, de manera falaz, el problema lingüístico, es decir la supuesta inexistencia de recursos intelectuales en los idiomas originarios, y cuyo resultado no es sino la continua y sistemática subalternización de los saberes indígenas (no occidentales).

Así, pues, problemas tan básicos como el racismo, el colonialismo, y los consiguientes procesos de exclusión, discriminación y marginación de los pueblos indígenas, son sencillamente ignorados<sup>95</sup>, cuando en realidad son estos procesos los que están instaurando, y de manera absolutamente determinante, tanto en términos teóricos como políticos e intelectuales, el proceso de (de)formación de los actuales jóvenes universitarios.

---

94 Tampoco hacemos mayores distinciones entre el pre-grado y post-grado, en ambos "grados" persisten la mismas lógicas de mediocridad e ineficiencia.

95 Como bien dicen Rossels, Oporto y Ayllón (2004: 62), "la definición de "universidad como centro para la creación y difusión de conocimiento original en todos los campos" no coincide con los centros universitarios que se han convertido en fábricas de diplomas y no de conocimientos".

Las actuales propuestas pedagógicas del conjunto de la Universidad boliviana (Rodríguez O., G., Weise, C., 2006) se caracterizan por una total falta de reflexión teórico-crítica sobre los presupuestos epistemológicos y políticos que las establecen, particularmente en y con relación al ámbito de las prácticas de aula, las que, además, se constituyen en el espacio privilegiado del autoritarismo docente y del ejercicio impune de las relaciones de violencia simbólica (Bourdieu, P., 1999<sup>96</sup>) (y sus consecuentes encubrimientos ideológicos). De aquí que no se preste mayor atención a las maneras en que los diversos sujetos (indígenas y no-indígenas) perciben, construyen e interpretan el mundo basados en sus propias prácticas, experiencias y cosmovisiones.

La Universidad sigue siendo, pues, a pesar de la retórica tecnocrática del eficientismo, de la "excelencia" y de la calidad total (particularmente en los entornos y contornos de la oligarquía q'ara), producto y resultado de la (decadente) modernidad occidental; por tanto, continúa atada a un concepto general del ser humano (Castro- Gómez, S., Guardiola, R., 2002). Al mismo tiempo opera desde supuestos y postulados (cuando no meras creencias y sospechas) de carácter profundamente eurocéntricos. En fin, y como bien dice Paulin Hountondji (1997), la universidad es "objeto de la acumulación de un saber ajeno".

Más aún, la universidad opera en un contexto que no entiende, que tampoco logra (ni quiere) comprender y que, por tanto, no consigue posicionarse apropiada o pertinentemente en esta pacha, la nuestra. Por tanto, hay quienes hablan de la "universidad silenciosa", porque, evidentemente y, sobre todo, en los últimos tiempos, la universidad mantiene un silencio "demasiado parecido a la estupidez" sobre los grandes problemas nacionales y regionales y ha dejado de ser un referente de consulta para la toma de decisiones del Estado y la sociedad civil.

Así, la universidad vive en una especie de drama social y cultural caracterizado por una singular paradoja contemporánea: una situación de verdadera explosión de la diversidad y multiplicidad identitarias, expresadas en una infinidad de luchas y reivindicaciones por el reconocimiento del

---

<sup>96</sup> La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas "expectativas colectivas", en unas creencias socialmente inculcadas.



---

pensar propio y de los modos conviviales de pensar, de reflexionar y de actuar en los mismos tiempos de la arremetida neo-liberal y de la implosión (al parecer terminal) de la modernidad occidental (Palermo, Z., 2007).

Ante este panorama de despiste generalizado y también de orfandad teórica y política, no deja de ser oportuno y muy apropiado el desafío y la provocación de Hountondji (2001), quien en el propio contexto global del mundo post-colonial, se pregunta: “¿Cómo fortalecer la reapropiación del saber indígena por la producción y la transmisión de nuevos conocimientos útiles para la realización de los derechos y el avance comunitario de las identidades indígenas?”.

Se trata entonces de pensar el contexto, nuestro contexto (social, político y cultural), que ha cambiado de manera profunda y, al parecer, irreversible (Evo es, pues, decisivo). ¿Qué consecuencias implica ello para el quehacer universitario? Sin duda, varias y complejas, pero aquí la tarea fundamental es el cuestionamiento radical, desde la experiencia y crítica práctica de los movimientos sociales (tan potentes en este Qullasuyu hoy llamado Bolivia), de los supuestos primordiales de la ciencia eurocéntrica (Lander, 2001), es decir de las tendencias imperialistas de la “ciencia” y del conjunto del conocimiento occidental; que, hasta ahora, ha sido monopolizado en función (exclusiva y excluyente) de la colonización académica y cultural.

Se trata, en fin, de proponer y avanzar hacia el proceso de cambio y transformación radical de las relaciones de poder y hegemonía epistémicas hoy (como antes) avasalladoras y dominantes en el conjunto del proceso universitario boliviano: público y privado. Esto significa empezar por la propia comprensión y (re)asunción de lo que en verdad somos, hemos sido y seguiremos siendo.

### **3. Hacia el diálogo de saberes y la indianización de los procesos educativos**

Actualmente, las tareas y los desafíos universitarios primordiales consisten en la creación y generación de espacios políticos e intelectuales radicalmente descolonizadores, de manera que se puedan permitir reflexiones y discusiones cada vez más compartidas y, sobre todo, participativas. Se trata, también, de insertarse en una intensa dinámica deliberativa de carácter

teórico político, así como de instaurar e instituir capacidades de trabajo académico que abran la posibilidad de escuchar voces que históricamente han sido silenciadas.

Esta actitud teórica, política y epistémica implica, sustancialmente, percibir y asumir (con todas las consecuencias éticas e intelectuales que ello implica) que el mundo actual (complejo, dinámico y cambiante) no se restringe a un horizonte de comprensión técnico científico: instrumental y utilitarista (sin que la conciencia de ello tenga que negar la necesidad de cultivar capacidades técnico operativas), sino que también deben reconocerse otras cosmovisiones y otros saberes que no necesariamente disgregan o descomponen la comprensión del mundo<sup>97</sup>, de la vida e incluso de la dimensión trascendental.

En la Universidad boliviana poco, muy poco, prácticamente nada se conoce de los saberes de los diversos pueblos indígenas y afrodescendientes. Las escasas e insuficientes (cuando no exiguas, ridículas e irrisorias) propuestas pedagógicas, enfocadas desde una supuesta "perspectiva intercultural"<sup>98</sup>, se han concentrado, de manera exclu(siva)yente, en la educación primaria, es decir en la enseñanza de los niños y no precisamente de todos los niños, sino únicamente (y con un carácter evidentemente discriminador) de los campesinos e indígenas<sup>99</sup>, a quienes se les ofrece algo así como una educación especial (propia de las modalidades didácticas que suelen diseñarse para los grupos de minusválidos y/o discapacitados).

Los procesos y las prácticas formativas de carácter reflexivo crítico en la educación superior, tales como los que puedan permitir y posibilitar el (re)conocimiento de la diversidad y pluralidad de saberes y que, además, logren o consigan generar propuestas de diálogo intercultural (obviamente más allá

---

97 Como bien sabemos, el conjunto del mundo es como un cuerpo humano integral, articulado e inter-dependiente. De aquí la necesidad de procurar (al menos) la restitución del espacio y del tiempo como variables internas de la construcción del conocimiento y los saberes contemporáneos.

98 La "interculturalidad", en Bolivia, no pasa de ser una mera retórica discursiva de carácter profundamente liberal (absolutamente funcional a las lógicas dominantes del capitalismo tardío), cuando no una clara estrategia de contención (anti-insurgente) de los movimientos indígenas. (Saavedra, J. L., 2005).

99 Además de que los proyectos reformistas de "educación (intercultural) bilingüe" se desarrollan en una "atmósfera propia de la cultura, y lengua dominantes, atmósfera civilizatoria del castellano, quedando anulada la posible interculturalidad que ante todo exige simetría". (Rojas A., L., 2004: 72).

---

de las tradicionales y habituales imposturas pluri-culturalistas<sup>100</sup>) apenas comienzan y, en este sentido, no dejan de constituir todavía una rareza, una mera "curiosidad académica" propia de integristas y/o fundamentalistas.

En consecuencia, el complejo problema de la educación superior universitaria no puede comprenderse, percibirse o vislumbrarse como un asunto exclusivamente teórico, metodológico o académico. Esta reflexión tiene profundas consecuencias, repercusiones y derivaciones éticas, políticas y epistemológicas, que no pueden (ni deben) descuidarse, ni postergarse sin los riesgos de entraparse en las tradicionales imposturas (teóricas y políticas) tan comunes (lamentablemente) en nuestro medio.

Las nuevas proposiciones y estrategias de educación universitaria, tal como son pretendidas por los pueblos y comunidades de origen qulla, es decir emergentes de las luchas y resistencias de los propios movimientos indígenas<sup>101</sup> y articulados en una compleja dinámica de emancipación y descolonización, están conminados a asumir el desafío de construir procesos y disposiciones de diálogo que permitan el intercambio o, mejor aún, la reciprocidad y el ayni de los diversos saberes, así como la transformación profunda del actual quehacer académico universitario. Al respecto, Luis Rojas es claro y preciso al hablar de la urgente e imperiosa necesidad de "crear espacios en los que se sistematice, practique y desarrolle, sin limitaciones ni deformaciones el conocimiento y autoconocimiento en el marco de categorías de un pensamiento radicalmente descolonizado" (op. Cit: 72).

Se trata entonces de suscitar y movilizar la formación de profesionales y científicos sociales a través de procesos de investigación y aprendizajes crítico reflexivos, de manera que se puedan superar las carencias de empatía e incluso intolerancia e incomprensión entre las diversas culturas y maneras de vivir, pensar y sentir el mundo. Al mismo tiempo, hay necesidad de favorecer el diálogo político e

---

100 Según Chivi y Calizaya, el propósito básico de la interculturalidad (prohijada por las reformas neoliberales), que - reiteramos- funge como un (eficaz) dispositivo del poder dominante, es "ritualizar los derechos indígenas para mostrar una cara de pluriculturalidad y encubrir con ello las relaciones abiertamente racistas de la Bolivia contemporánea".

101 Véase, al respecto, la interesante "Fundamentación ideológica de los principios de la Universidad Intígena", en la cual se establecen "Las cinco primeras piedras fundacionales para construir los cimientos del ayllu universitario" por parte de la Asesoría "Comisión Universidad" de la Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Qullasuyu, Feb. 2003.

intelectual entre saberes, culturas y alteridades, de manera que se pueda contribuir a la solución de nuestras problemáticas socio-educativas desde una perspectiva auténticamente inter-cultural e inter-civilizatoria (Yampara, S., 2006).

### **Conclusiones para seguir reflexionando**

Así está planteado el desafío de desarrollar un conjunto más amplio y diverso de aproximaciones teóricas (epistemológicas) y prácticas (experienciales) que, sobre todo en el campo (político) de los movimientos sociales, que está empezando a emerger. También ha comenzado a generarse un interesante ámbito de discusiones y propuestas que, al parecer, pueden contribuir a la crítica práctica de los conocimientos hegemónicos (de características euro-céntricas). He aquí uno de los más importantes retos de la actual Asamblea Constituyente.

También hay necesidad de generar y refundar procesos formativos que posibiliten, faciliten y viabilicen verdaderas y efectivas experiencias de diálogo de saberes. Así, y en la medida en que vayan desarrollándose estos transcurso del tiempo universitario, se pueden reconstituir maneras “otras” de pensar, diferentes a la perspectiva reduccionista y dicotómica que heredamos de la tradición occidental (reafirmada en y con el desarrollo de la racionalidad eurocéntrica). He aquí otra provocación: atrevemos a pensar y sentir el mundo desde otras perspectivas y (re)situarnos lúcidamente frente a los desafíos (históricos, políticos y culturales) del complejo mundo quilla.

Se trata, en definitiva, de producir y fortalecer procesos de diálogo y aprendizaje intercultural para apuntalar y vigorizar el conjunto de los saberes negados o silenciados y, así, generar propuestas teóricas, metodológicas y didácticas auténticamente participativas, inter-activas, recíprocas y, por sobre todo, democratizadoras. Más aún, si tomamos en cuenta la necesidad de enrumbarnos en la perspectiva de la construcción social de una verdadera, efectiva y auténtica descolonización. Por tanto, la propuesta fundamental consiste en aportar y co-laborar, activa y solidariamente, en el diálogo (ecología) de los saberes desde una actitud política radicalmente inter-cultural. Sólo así podremos contribuir a la genuina radicalización de la democracia y, en consecuencia, a la necesaria descolonización de la universidad boliviana.

¡ Jallalla Tupac Katari jila!

## Bibliografía

Bourdieu, Pierre, 1999, *Violencia simbólica y luchas políticas*, en: Meditaciones pascalianas, Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron, 2001, *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*, en: La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Madrid, Popular.

Castro-Gómez, Santiago (ed.), La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina, Bogotá, Ceja.

Castro-Gómez, Santiago, 2007, *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*, en: Saavedra, José Luis (comp.), Educación superior, interculturalidad y descolonización, La Paz, Pieb-Ceub.

Castro-Gómez, Santiago, y Oscar Guardiola R., 2002, *Globalización, universidad y conocimientos subalternos*, en: Revista Nómadas, No. 16.

Chivi y Calizaya, 2003, Asesoría "Comisión Universidad" de la Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Qullasuyu.

Foucault, Michel, 2002, Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, Buenos Aires, Siglo XXI,

Giroux, Henry A., 2003, Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica, Buenos Aires, Amorrortu.

Gore, Jennifer M., 2000, *Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en la pedagogía*, en: El desafío de Foucault, Barcelona, Pomares-Corredor.

Hountondji, Paulin J., 1997, *Culturas africanas y mundialización: una llamada a la resistencia*, Africans on Africa series, Idoc Intern. Vol. 28, 4.

Hountondji, Paulin J., 2001, *Tradiciones tentadoras: debate interno necesario en las culturas tradicionales*, en: Revista Compas, No. 4.

Jameson, F., 1995, El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado, Barcelona, Paidós Ibérica.

Lander, Edgardo, 2000, *¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para*

quién?. *Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos.*

Lander, Edgardo, 2001, *Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo*, en: Revista de Sociología, Universidad de Chile, No. 15.

Lander, E., 2004, *Universidad y producción de conocimiento: reflexiones sobre la colonialidad del saber en América Latina*, en: América latina: los desafíos del pensamiento crítico, México, Siglo XXI-Unam.

Mbembe, Achille, 2000, *En el borde del mundo: límites, territorialidad y soberanía*, en: Arjun Appadurai (ed.), Globalización, Durham: Duke University Press.

MClaren, Peter, 1998, *Pedagogía crítica, multiculturalismo y la política del riesgo y la resistencia*, en: La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Madrid: Siglo XXI.

Mignolo, W., 1997, *La Razón Postcolonial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales*, en: Alfonso de Toro (ed.), Postmodernidad y postcolonialidad. Breves reflexiones sobre Latinoamérica. Frankfurt -Madrid: Iberoamericana -Vervuert Verlag.

Palermo, Zulma, 2007, *¿Es posible descolonizar la universidad?*, en Worlds & Knowledges Otherwise, Fall.

Rodríguez O., Gustavo, y Crista Weise V., 2006, La educación superior universitaria en Bolivia. Estudio nacional, Cochabamba, lesalc-Unesco.

Rojas A., Luis, 2004, *El concepto de progreso en la cultura quechua*, en: ¿A dónde vamos?. Progreso en diferentes culturas, La Paz, Fundación PIEB.

Rossells, Oporto y Ayllón, 2004, *¿Un país desinformado??: estudios sobre información científica y cultural en Bolivia*, La Paz, Fundación PIEB.

Rossells, Beatriz, 2004, *Discurso y realidad: silencios de la universidad boliviana en torno a la investigación y la difusión*, en: T'inkazos, Revista boliviana de ciencias sociales. No. 17.

Saavedra, José Luis, 2005, *Crítica de la propuesta "indígena" para el Congreso de Educación*, en: El Juguete Rabioso, 1 y 15 de mayo de 2005.

---

Saavedra, José Luis, 2006, *El Postgrado debería promover la investigación en el país*, en: La Prensa.

Said, Edward W., 2003, Orientalismo. Random House Mondadori, Barcelona.

Walsh, Catherine, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (eds.), 2002, Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya- Yala.

Yampara H., Simón, 2006, Descolonización y reconstitución de las estructuras y el pensamiento andinos, La Paz, inédito.