



CyP

Revista Cambios y Permanencias

Publicación multi e interdisciplinar  
orientada a los estudios sociales

# Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol. 8, Núm. 2, pp. 570-594 - ISSN 2027-5528

## Pluriversidad: Educación superior intercultural para la descolonización de la vida

### Pluriversity: Decolonization Intercultural Education for Life

**Aquiles Alfredo Hervas Parra**  
Universidad Nacional Autónoma de México  
[orcid.org/0000-0003-4558-2721](https://orcid.org/0000-0003-4558-2721)

**Recibido:** 1 de octubre de 2017  
**Aceptado:** 1 de noviembre de 2017



Grupo de  
Investigación  
**Historia**  
Archivística y  
Redes de  
Investigación

# Pluriversidad: Educación superior intercultural para la descolonización de la vida<sup>1</sup>

Aquiles Alfredo Hervas Parra  
Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM

Antropólogo aplicado de la Universidad Politécnica Salesiana. Abogado de la Universidad Nacional de Chimborazo y Economista de la Universidad Técnica Particular de Loja. Magíster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.

Correo electrónico: [aquiles\\_hervas@yahoo.es](mailto:aquiles_hervas@yahoo.es)

ORCID ID: [orcid.org/0000-0003-4558-2721](https://orcid.org/0000-0003-4558-2721)

## Resumen

Los países andinos hoy están viviendo procesos de revitalización de sus raíces culturales, la educación intercultural se manifiesta en cualquiera de las zonas y rincones del continente. La educación en lo endógeno (pedagogías y contenidos) como en lo exógeno (sentido y objetivos) debe abrirse a nuevas perspectivas, por ello la educación intercultural en general y la de tipo superior en lo específico es una vía de entendimiento de la posibilidad descolonizadora de los saberes no tradicionales. La educación intercultural como forma de descolonización de los saberes se convierte en suceso transformador de la subjetividad humana, con ello de la dimensión social, se devela y describe el encuentro en la configuración del tiempo, pasado por quiénes eran cuando se incorporaron los sujetos, presente por la experiencia y futuro por la

---

<sup>1</sup> El presente artículo es la conformación de dos partes, una vertiente teórica de la Tesis de Licenciatura en Antropología Aplicada titulada “Experiencia de educación superior intercultural en la provincia de Chimborazo. Caso del Centro Superior de Sabiduría Ancestral y Nueva Conciencia Jatun Yachay Wasi, año 2014”, siendo ésta a la actualidad la principal Universidad Indígena en funcionamiento dentro del Ecuador, y por otro lado las reflexiones transversales de la investigación sobre experiencias de educación superior intercultural en los países de Bolivia, México y Ecuador.

prospectiva de la vida después del modelo recibido.

**Palabras clave:** Interculturalidad, descolonización, subjetividad, memoria, educación.

### **Pluriversity: Decolonization Intercultural Education for Life**

#### **Abstract**

The Andean countries today are living processes of revitalization of their cultural roots, intercultural education is manifested in any of the areas and corners of the continent. Education in the endogenous (pedagogy and content) and the exogenous (meaning and objectives) should be open to new perspectives, why intercultural education in general and higher type in specific is a way of understanding of the decolonizing possibility non-traditional knowledge. Intercultural education as a form of decolonization of knowledge becomes transformative event of human subjectivity, thus the social dimension, it reveals and describes the encounter in shaping the time spent by who they were when subjects were incorporated, present by experience and future prospective of life after model received.

**Keywords:** Multiculturalism, decolonization, subjectivity, memory, education.

### **Pluriversitario: Descolonização Educação Intercultural para a Vida**

#### **Resumo**

Os países andinos são hoje processos de revitalização das suas raízes culturais vivas, educação intercultural se manifesta em qualquer das áreas e cantos do continente. Educação no endógena (pedagogia e conteúdo) ea exógena (significado e objetivos) deve estar aberto a novas perspectivas, por que a educação intercultural no tipo geral e superior em específico é uma forma de compreensão da possibilidade descolonizar conhecimento não-tradicional. educação intercultural como uma forma de descolonização do conhecimento torna-se acontecimento transformador da subjetividade humana, assim, a dimensão social, que revela e

571

descreve o encontro na formação do tempo gasto por quem eles eram quando os indivíduos foram incorporadas, presente pela experiência e perspectivas futuras da vida após a modelo recebeu.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo, a descolonização, a subjetividade, a memória, a educação.

### **Breve Contextualización**

No existe una versión única de la educación superior intercultural, de hecho de estas categorías -interculturalidad-, -educación-, -indígena-, pueden abrirse prolongados y largos debates sobre su concepto y contexto de desarrollo. Sin embargo en términos generales deberemos abrir el tema con el ejercicio educativo de parte del sujeto periférico y subalterno étnico que en términos coloquiales denominamos como sujeto indígena. Dónde estudia, quién imparte los programas, en qué espacio, urbano o rural se instalan las ofertas educativas, o de qué manera los estados nacionales garantizan la educación propia son las especificidades que definirán el carácter descolonizador o no de la educación intercultural.

Por motivos de extensión no se puede hilvanar todo el proceso histórico de desarrollo de la educación rural, la cual en términos comunes en la región latinoamericana se resume en tres hitos durante el siglo XX y una demanda presente durante todo este transcurrir:

1) Educación rural para la capacitación de necesidades propias de los sistemas feudales en decadencia. 2) Educación rural para la tecnificación mínima de la mano de obra en el surgimiento de la etapa liberal. 3) Educación intercultural acorde a las reformas educativas del esquema neoliberal, “la educación intercultural bilingüe, las reformas educativas de los noventa y las políticas educativas emergentes del siglo XXI” (Walsh, 2012, p. 5).

En todo este recorrido está presente la demanda de: Educación indígena propia y

autónoma<sup>2</sup> para los problemas de las comunidades, desde la perspectiva de los derechos sociales como de la revitalización de la identidad y la forma educativa pre-colonial.

Sobre este tercer elemento podemos distinguir con claridad las formas de educación que se establecieron a la luz de la categoría intercultural. No se puede cometer el error de concebir a la educación intercultural como un producto exclusivo del neoliberalismo, de ninguna manera, en la misma medida en la que las instituciones neoliberales impulsaban reformas en los aparatos estatales y de política pública, el movimiento indígena de cada país hacía públicas sus demandas y luchas por la adjudicación de derechos específicos como etnias, nacionalidades y pueblos insertos en un Estado nacional unívoco que los desconocía en su condición de sujetos de derechos colectivos.

“La relación entre pueblos indígenas y educación superior, en tanto las demandas por cambios profundos en este nivel educativo son resultado, en muchos países de la región, del movimiento indígena organizado y de la interpelación a su condición educativa por parte de líderes indígenas” (López, Moyay Hamel, 2009, p. 223).

Sin embargo, en promedio durante la década de los años noventa este encuentro doble del poder y las luchas tuvo nodos de inflexión y pacto social, las constituciones políticas en varios países de la región latinoamericana se reformaron<sup>3</sup> con la tendencia a aprobar, entre otros temas, la educación en idioma materno para ciclos formativos escolares en especial. Éste sería el tema central de estudios de las ciencias sociales interesadas en el área durante no menos de dos décadas.

Como no puede ser de otra manera, la tendencia creciente de niños que habrían ingresado a aulas educativas (precarias en su mayoría por la condición de desigualdades

---

<sup>2</sup> Sobre esto se puede revisar tanto la historia de luchas del movimiento indígena en los quinientos años de colonia y república -colonial-, como en casos concretos, véase el caso de Warisata la Escuela Ayllu de Bolivia en la década de 1930, las escuelas libres de indígenas entre los años 20 y 30, entre muchas otras experiencias.

<sup>3</sup> Los casos más emblemáticos son las Constituciones aprobadas en los mismos países mencionados (Ecuador y Bolivia) en la década de los años 90.

extremas por condición de etnia) se convertirá en la extensión promedio de tiempo de dos décadas después en la nueva demanda de colegios, y en el mediano plazo posterior en los sujetos con expectativa de educación universitaria, “El mayor acceso de los pueblos indígenas a la educación superior puede parecer un proceso lógico después de años de expansión de la cobertura educativa primaria y secundaria en casi todos los países de América Latina” (Bello 2009, 460). Podemos caer en la percepción lineal pensando que una proporción elevada de población indígena desde su incorporación a las escuelas tiende a la formación universitaria,

No es así debido a que otros factores, en especial socioeconómicos y de discriminación racial cierran el cuello de botella y a modo de goteo estadístico son una extrema minoría (los estudiantes indígenas) quienes se incorporan a los programas universitarios públicos o privados.

La Educación Intercultural y en específico la educación indígena universitaria se abre en dos ramas claramente diferenciables. La incorporación de jóvenes indígenas a universidades del contexto urbano o la creación de alternativas comunitarias de educación universitaria, algunas de ellas al margen de la aprobación del estado, otras en solicitud y negociación de su reconocimiento legal. Muchos trabajos de investigación sobre estas entidades se han hecho en la década primera del presente siglo.

Lo primero se manifestó mediante cuotas, becas, porcentajes mínimos u otras políticas públicas de integración/asimilación del sujeto a las instituciones y con ello a la sociedad mercantil-capitalista que amparaba el Estado hacia lo privado y/o público, a pesar de que las instituciones educativas poco o nada reformaban sus contenidos y estructura académica interna en ese plano intercultural que se anunciaba “los indígenas entran indios y salen blancos” (Marcos Seizer citado en Bello, 2009, p. 484).

Este proceso es una réplica símil de la integración de niños y adolescentes a las escuelas estatales durante el segundo hito de educación rural con el principal objetivo de enseñar a leer y escribir el castellano como lengua oficial de los Estados liberales de mediados del siglo XX, pero, con sus especificidades en términos generacionales y de objetivos programáticos

universitarios. No aprenderán a leer y escribir en la lengua oficial sino aprenderán a pensar y valorar la vida como en el sistema moderno que legitima el mercado y su paragón estatal.

Lo segundo, la creación de proyectos propios, arrojó muchas semillas interesantes al cabo de pocos años de funcionamiento. Sin embargo la mayoría de las universidades o centros comunitarios prontamente se vieron abocados a cumplir requisitos absolutamente ajenos a su lógica o sentido educativo, algunos entraron al escenario de disputa o negociación siendo los unos simplemente suspendidos, clausurados o cerrados. No podemos justificar de manera absoluta todas las iniciativas, no faltaron espacios de oportunismo privado en el seno de etnias indígenas que se plantearon ofertas educativas sin cumplimiento de mínimos básicos de infraestructura o cuerpo docente. En la tensión Estado versus comunidad más significativo es el evidente ejercicio del poder de éste primero sobre las formas de educación alternativa.

A pesar de ello, nos parece que esta discusión binaria sobre estudiantes indígenas en universidades mercantilizadas versus universidades indígenas de corte puro es una falacia polarizada que no profundiza ni la realidad de los sujetos, comunidades y estados, como tampoco ofrece un camino común para el fin mayor de la descolonización, “los propios indígenas se plantean hoy la necesidad de imaginar un desarrollo con identidad sobre la base de una relación distinta entre los saberes, conocimientos y valores propios y aquellos que tomados de Occidente son necesarios en las condiciones actuales, apostando a la complementariedad antes que a la oposición ([www.fondoindigena.org](http://www.fondoindigena.org))” (citado en López, Moyay Hamel, 2009, p. 229). Tanto en las comunidades la modernidad capitalista con las lógicas de mercado han irrumpido en mayor o menor medida según los casos específicos, como en las ciudades existen y persisten fuertes bases de memoria alternativa y polarizadora de modelo hegemónico mercantil.

El gran desafío se encuentra en cómo los sujetos diversos no universalizados tanto del espacio urbano y/o rural, puedan encontrar, a través de la interculturalidad crítica (Ver Walsh y Viaña) un sendero factible hacia la descolonización efectiva. Con esto se entiende tanto la transformación de la educación pública diseñada por el estado y por ende autonomizando a ésta de su control de mercado, garantizando así la existencia de universidades alternativas y

comunitarias con el cumplimiento de mínimas normas, no homogeneizadoras ni controladoras, sino de precautela de la creación de pequeño intereses privados y por ende también mercantiles, “la interculturalidad en tanto imaginario social, es alternativa radical, este espacio mítico -que otros autores denominan proyecto utópico- es necesariamente crítico y subvertor del orden dominante” (Claros y Viaña 2009). Siendo la descolonización en relación al ámbito educativo un tema de horizonte en el trabajo es pertinente definir en términos teóricos la misma.

## **Educación y colonialidad**

Se ha citado en varios momentos que una de las instituciones de reproducción de las matrices coloniales son las educativas, tanto por el enfoque programático utilitarista para sus sujetos, los estudiantes, como por los contenidos, limitados e insuficientes que se dictan en sus mallas y estructuras curriculares. La educación superior con sus orientaciones profesionalizantes y utilidad laboral no es la excepción.

“La formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte” (Lander, 2000, p. 45).

Sobre los contenidos no podemos en esta investigación sino resumir la necesidad de la transversalización de teorías críticas en cada uno de los campos del conocimiento, es decir en cada una de las carreras universitarias o de educación superior que se otorgan en las instituciones de este nivel “la tarea de una teoría crítica de la sociedad es hacer visibles los nuevos mecanismos de producción de las diferencias en tiempos de globalización” (Castro, 2005, p. 168).

Sobre la configuración del sujeto tenemos mucha tela que cortar: el rol que asumen los



centros de educación superior en términos críticos está orientado a la obtención de un mecanismo de utilidad laboral al cual llamamos título o profesión. Esta profesión que permita obtener un mejor nivel de ingresos económicos<sup>4</sup>, y esto por tanto como consecuencia un ascenso en la escala social de valoración marginal capital.

“Una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que suscita su funcionamiento es una civilización decadente. Una civilización que escoge cerrar los ojos ante sus problemas más cruciales es una civilización herida. Una civilización que le hace trampas a sus principios es una civilización moribunda. El hecho es que la civilización llamada europea, la civilización occidental, tal como ha sido moldeada por dos siglos de régimen burgués, es incapaz de resolver los dos principales problemas que su existencia ha originado: el problema del proletariado y el problema colonial. Esta Europa, citada ante el tribunal de la razón y ante el tribunal de la conciencia, no puede justificarse; y se refugia cada vez más en una hipocresía aún más odiosa porque tiene cada vez menos posibilidades de engañar” (Césaire, 2006, p. 54).

En menos medida pero no menor influencia que épocas anteriores a la modernidad, a nivel mundial con extensiones latinoamericanas los centros de educación superior obtienen la atribución de ser generadores de las verdades, cumpliendo los métodos y leyes de procesamiento de las informaciones para crear esas verdades: “las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo arrastran la “herencia colonial” de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente.” (Castro, 2007, p. 79).

Se reproduce una manera central de entregar conocimiento, de validarlo en las instancias reguladas por los mismos productores y sobre todo de poseerlo, su propiedad siendo determinante para cerrar el círculo de la lógica colonial centro periférica dependiente, “La estructura ramificada del colonialismo interno-externo tiene centros y subcentros, nodos y subnodos” (Rivera, 2010, p. 64).

---

<sup>4</sup> Cuando hablamos de mejor, no estamos refiriéndonos a un nivel digno o justo, tan sólo un nivel mayor o ligeramente elevado al promedio que se obtiene en la compensación de la mano de obra de fuerza física directa. Es una especie de intelecto de obra si analizamos este aspecto en términos marxistas.

## **La producción de conocimientos**

Hilvanando la crítica establecida sobre la forma de reproducción colonial de la Universidad se debe emprender una tarea más compleja pero no por ello desprovista de argumento y realidad: demostrar que la Universidad no es el único lugar de producción del conocimiento. Si bien es cierto la modernidad le otorgó este rol, no se constituye como el exclusivo lugar donde pueden pensarse conceptos que se traducirán a verdades, Si en la modernidad “universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad” (Castro, 2007, p. 81) entonces la Universidad se convierte en el filtro de división de aquello que se oficializa como conocimiento científico y aquello que no lo es.

Ante esto, en algunos centros de educación superior con diversidad cultural se han asumido dos posturas: la primera que procura incorporar dentro de la misma Universidad los saberes ancestrales, dándoles espacio en centros de investigación para el efecto, o en algunos casos abriendo cátedras; y, la segunda que busca descentralizar la producción y validación del conocimiento para darle ese derecho amplio a todos los rincones donde se pueden producir saberes logrando de esa manera fragmentar la institución única y poderosa de producción del saber, o al menos con esa intención en el discurso.

Ahora bien, eso no significa que el Estado pueda desentenderse de su obligación para con la diversidad cultural en el plano de la institucionalidad educativa. Más bien denota con más firmeza que el Estado requiere comprender que los saberes no necesitan que el poder enseñe cómo transmitir o qué podrá o no ser compartido, sino que se debe crear condiciones para que ese ejercicio sea más dinámico. Mientras eso no se haga, seguiremos en la emulación de formas coloniales de concebir el conocimiento, lo que se ha dado en denominar neocolonización del conocimiento, “Tanto la estrategia colonial como neocolonial han intentado, mediante innumerables intentos, subsumir al/a la otro/otra al proyecto hegemónico” (Estermann, 2014).

La descolonización del saber no es más que un proceso paralelo y sistemáticamente

llevado de la mano de la descolonización del poder, mientras el poder no se abra a las nuevas luces que surgen de la revitalización de nuestras memorias y el fortalecimiento de nuestra identidad, ese poder seguirá siendo un caldo de cultivo de la misma lógica colonial que formalmente pretende declarar como superada.

## **Educación intercultural**

Para darle sentido a la perspectiva de educación superior indígena, se la relacionará con la educación como institución de la sociedad y la educación superior como espacio de actual disputa, “las universidades interculturales y los espacios interculturales no denominados de esa manera, pueden construir las condiciones para el establecimiento del diálogo de saberes” (Velázquez y Argueta 2013, p. 37). Los territorios universitarios tradicionales, y las fomentación de espacios de aprendizaje superior reconocidos y legitimados por el Estado, son el espacio geo-cultural, político y estratégico para la consolidación de la sociedad (llámese nación o Estado) intercultural, pluriversal, multiétnico según el contexto de cada caso.

Uno de los espacios más propicios para provocar el encuentro dimensional con la además obligatoria responsabilidad de apertura de espacios para la revitalización de una de esas dimensiones, en este caso del mundo andino, es el terreno educativo. Y hacerlo desde una forma correcta que no repita errores de la historia, como los intentos de folklorización de las culturas extrañas a la dominante, se trata más bien de una “igualdad en la diferencia” (Mato, 2008, p. 95).

Esta, no es una cuestión de mera conclusión discursiva o de enfoque eminentemente academicista, se trata más bien de la necesidad de intervenir en la educación para la influencia social sobre las personas. La educación intercultural indígena rebasa las expectativas cuando de sensibilización se trata, por ello al hablar de universidades interculturales, pluriversidades<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Pluriversidad es la denominación de un proyecto pendiente de modelo de centros de educación superior que combinen las dimensiones culturales entre el campo y la ciudad, entre lo rural y lo urbano, entre las diferentes lenguas y entre los diversos saberes (Definición propia).

u otros modelos de interacción cultural nos dirigimos mucho más allá que del encuentro sencillo entre diversos. Más bien este tipo de educación “busca la articulación y complementación entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales y universales, y contribuye al logro de un pluralismo incluyente” (Gigante, 1995, p. 51) y es en ese esquema que la educación no se miraría como olla dónde se fundiría el alimento de la interculturalidad, sino como horizonte de encuentro, espacial, temporal y simbólico para la sociedad con sed de sentido, ya que se encuentra colonizada y vaciada de muchos contenidos que otorguen identidad y otros principios constitutivos del vivir en bienestar integral y común.

Enseñar y aprender desde el otro, no del uno al otro, y junto con los otros, humana y sensiblemente, comprometidos con la construcción de una cultura además más profunda, jamás pura, sino más armónica, más feliz, intercultural, y esta idea de mayor felicidad traducida a la utopía social que buscan los modelos tiempo atrás: el bienestar social, o traducido a lengua kichwa, el *sumak kawsay* y aymara *sumaq qamaña*<sup>6</sup>. Ésta no deja de ser una disputa, donde además de asumir la responsabilidad de construcción de esta idea en la práctica se confronte a las barreras del sistema que limitan tal propósito, Paulo Freire decía “las sociedades cuyas estructuras generaron la ideología por la cual la responsabilidad por los fracasos y frustraciones que ellas misma crean corresponde a los fracasados como individuos y no a las estructuras o a las maneras como funcionan esas sociedades” (Freire, 2005, p. 150). Por ello el contexto de definición y ejercicio de la interculturalidad se presenta como un camino de lucha, tanto de los sentidos como de la materialización de esos sentidos.

La educación intercultural concebida desde la perspectiva crítica y asociada a la lucha por los derechos de los diversos pueblos y nacionalidades es patrimonio histórico de las disputas del sector indígena y quienes empáticamente se han aliado con este sector. Por cierto, el inicio de este nuevo siglo marca nuevas luces para la configuración de la interculturalidad en la educación y en la vía, como una respuesta a varias crisis tanto del ser humano en su

---

<sup>6</sup> Traducido al castellano significa Buen Vivir, se trata de una concepción de vida en la cual el ser humano armoniza su vida con la de la naturaleza, en la actualidad es un concepto en disputa, tanto entre sectores de los pueblos originarios como en instituciones públicas. También se ha denunciado que esta concepción ha sido usurpada simbólicamente en términos políticos en el Ecuador y aprovechada gubernamentalmente en Bolivia. Ver criterios del profesor Patricio Guerrero (Ecuador) y Germán Chikiwanka (Bolivia) al respecto.

concepción individual, como de las sociedades y su funcionamiento estructural. Citando el texto de Ariruma Kowi respecto a la idea de educación que se construye sobre las bases de la diversidad:

“Educación fundamentada en la vida. Educación y seguridad alimentaria: uso adecuado de los pisos ecológicos. Educación basada en la prevención: desarrollo de tecnologías orientadas a conservar los alimentos para garantizar estabilidad en el presente y futuro. La educación con un sentido pragmático desarrolló una actitud de suficiencia. Educación de valores a través de los mitos. Educación sinónimo de alegría” (Kowi, 2006, p. 3).

### **Razón moderno-colonial**

También llamado racionalismo, se describe como una etapa temporal, histórica y dimensional que pone al individuo como centro de la actividad, trasladando la idea o noción divina a un segundo plano. Su puesta en marcha se dio junto al proceso revolucionario de varias áreas de la vida humana: el Renacimiento en el campo artístico, la democracia representativa en el campo social, la sociedad liberal en el campo político y la iluminación en el campo filosófico. Como lo diría Habermas citando al filósofo alemán Friedrich Hegel “los acontecimientos históricos claves para la implantación del principio de la subjetividad (moderna) son la Reforma, la lustración y la Revolución Francesa” (Habermas, 1988, p. 27), que no implica la negación absoluta de las posiciones racional-occidentales, salvando de las mismas sus instancias de contradicción al poder respectivo que les corresponde.

Es necesaria la puntualización de la modernidad ya que Europa y Occidente no fueron eternamente racionalismo; en su seno convivieron varias culturas que en procesos bélicos de conquistas y expansiones de unos y otros imperios fueron desapareciendo o transformándose. Ejemplos de ellos son las sociedades Sumeria, Fenicia, Asiria, entre otras, las cuales no necesariamente se sustentaron en los mismos principios del racionalismo colonial e instrumentalizado, hoy imperante, “la mitológica Europa es hija de fenicios, de un semita entonces, esta Europa venida del Oriente es algo cuyo contenido es completamente distinto a la Europa definitiva, la Europa moderna” (Dussel, 2005, p. 41). Y además, son culturas de

manifestaciones similares en varios campos de reproducción de la vida (Franz Hinkelammert) a aquello que hoy en día se está revitalizando y redescubriendo de nuestros antecesores en el espacio andino.

La revolución de la razón puede ser definida como una contradicción directa de la religión, misma que antes de lograda esta etapa, fue la referencia de la dirección de la vida de los individuos y de sus maneras de organización social. La razón ocupó un rol de tipo revolucionario en su momento, ya que se presentó como una luz de salida al abuso extremo de la etapa que la precedió “la modernidad es una emancipación, una salida de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico” (Dussel, 2005, p. 45). Lastimosamente, posterior a su momento justificativo de salto de etapas, se instrumentalizó por los poderes ascendentes como una herramienta de control, “la conformación colonial del mundo entre occidental o europeo (concebido como lo moderno, lo avanzado) y los –Otros-, el resto de pueblos y culturas del planeta” (Lander 2005, 7), una confrontación con fines de dominio. Dicho esto con el fin de evitar la discusión vaciada del contexto histórico y afirmada monóticamente en el binarismo (razón versus lo nuestro) que nos lleva a abstracciones ajenas a la necesidad revolucionaria descolonizadora pertinente con la realidad contemporánea.

En el contexto de la colonialidad observamos sus elementos críticos, sin dejar de resaltar los logros que consiguió cuando le correspondió, por lo tanto no estamos en posición de satanizar completamente su existencia. “El gran reproche que estamos autorizados para hacerle a Europa es haber quebrado en su impulso a civilizaciones... es no haberles permitido desarrollar y hacer realidad toda la riqueza de las formas contenidas en su mente” (Césaire, 2006, p. 50).

La razón, forma de pensamiento y proyecto legitimado ante las demandas de su momento histórico, guió la vida de quienes gobernaron y por tanto de sus gobernados en la mayoría de reinos e imperios situados en Europa<sup>7</sup> Occidental, fue la concepción desde la cual se consolidó el proceso de la civilización occidental y por lo tanto tendió a servir de forma

---

<sup>7</sup> Insistimos en no mirar la palabra Europa en una única y obstinada connotación ideológica de la Europa más recientemente conocida, la moderna.

instrumental con el pasar de los años, experimentó una transición de uso. Tanto en sus inicios de sociedades post religiosas, como en sus manifestaciones más modernas como la ética kantiana o los pensadores de varios grupos de siglos seguidos a partir del XVI, y con ellos sus culturas y los sujetos que las reproducen, han aterrizado los principios generales del racionalismo a las diversas propuestas, filosóficas, antropológicas, ontológicas o deontológicas que conforman el pensamiento europeo occidental.

No hay duda que el racionalismo responde a un momento determinado de la historia, su formalización la hallamos en Descartes, como el pensador que ordenó las nociones en un pensamiento orientador de los preceptos modernos, orden que daría luz a una ruptura ontológica de la cual surgen los postulados racionales, más detalladamente universalizados después por Immanuel Kant en el conjunto de máximas morales.

“La ruptura ontológica entre la razón y el mundo quiere decir que el mundo ya no es un orden significativo, está expresamente muerto. La comprensión del mundo ya no es un asunto de estar en sintonía con el cosmos, como lo era para los pensadores griegos clásicos. El mundo se convirtió en lo que es para los ciudadanos el mundo moderno, un mecanismo desespiritualizado que puede ser captado por los conceptos y representaciones contruidos por la razón.” (Apfeel-Marglin, 1996, p. 3).

Esta postura que divorció la relación existente entre la connotación y el contexto del mundo, y entre ello, los sistemas de creencias de ese mundo. La vida de la persona giró la comunicación mundo con mente, para volver a lo primero un instrumento específico de la razón. Se colocaron las personas en una postura ajena y externa a la del mundo, se encerraron en varios postulados, que aunque universales, se aplicaron a la medida del pensamiento de cada uno “el proyecto de modernidad formulado por los filósofos del iluminismo en el siglo XVIII se basaba en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, y una ley y arte regulados por lógicas propias” (Habermas, 1989, p. 137), así se individualizó el comportamiento social, y se redujo las relaciones a meros encuentros de función o de uso.

Aseverar con certeza el origen exacto de la modernidad como proceso cultural, ideológico y político, sería una arbitrariedad. Se puede remontar a la ruptura histórico política del surgimiento del imperio romano con influencias helénicas, así como podemos citar algunos referentes bibliográficos Galileo (1616), Bacon (Novus Organum, 1620) o Descartes (El discurso del Método. 1636). Vendríamos más adelante en el tiempo con las disputas políticas de la configuración del Estado Moderno, Italia (siglo XV), Alemania (siglos XVI-XVIII), Francia (siglo XVIII) o Inglaterra (siglo XVII), pero, nuestro interés en esta intervención no es de corte histórico y mucho menos filosófico por el momento, requerimos determinar cuál fue el punto en el cual las ideas modernas eurocéntricas<sup>8</sup> se trasladaron en las carabelas de Colón para irrumpir como una forma de colonización a las culturas del Abya Yala, “con la colonización de Abya Yala, la modernidad se articula con la organización colonial del mundo, que organiza la totalidad del espacio y tiempo” (Garcés, 2009).

Es así como la crítica se intensifica a varias formas sistemáticas que derivaron del seno del Occidente racional, y más hoy en día moderno, aquel que ha levantado un modelo económico denominado capitalista, un modelo filosófico denominado utilitarista y un modelo social aún vigente denominado colonial con aplicaciones contemporáneas como global y homogeneizador, “un síntoma revelador del creciente dominio de la racionalidad del mercado es la tendencia no sólo a tratar todas las formas de riqueza como capital en la práctica, sino a conceptualizarlas como tales en la teoría” (Coronil, 2005, p. 100).

### **Negación del otro y de lo otro**

No basta con la oficialización de un conocimiento, el status epistemocéntrico del poder requiere asegurar la invalidación de cualquier amenaza que subsista frente a los conocimientos formalizados y avalados, para ello plantea dos maneras:

---

<sup>8</sup> Acuñamos la palabra eurocéntrica, debido a que el pensamiento, las lógicas y los sentidos del modelo moderno surgen después de muchos y dispersos procesos en los senos de los Estados Europeos, es decir vienen de fuentes intra-europeas.



- Negar toda forma de conocimiento o sabidurías que se contrapongan a las oficiales e instrumentales.
- Negar a quienes asumen esos saberes o sabidurías negadas en su condición de auto identificación y ascensión de derechos.

Dos pasos para la consolidación del ejercicio de control sobre los colonizados y aún dependientes de esta forma de estructura, como si la “colonialidad del saber y la colonialidad del poder se encontraran emplazadas en la misma matriz genética” (Castro, 2005, p. 164). Sin regular el silencio de los otros, no existe real condición de poder y con ello de colonialidad sobre los silenciados. El ejercicio de violencia simbólica que esto implica ni siquiera ha significado la coerción impajaritable sino la progresiva ubicación de instituciones que lleven a modo de vehículo este modelo único de pensamiento central e impositivo ante las diversidades.

“No puede haber un discurso de decolonización sin una práctica decolonizadora” (Rivera, 2010, p. 4), por lo tanto es el proceso de saltos hacia la libertad, independencia o cualquier descripción de la autonomía de los diversos en el terreno de lo social. La disputa de la validación del otro no surge de manera espontánea, se la provoca con el ejercicio de la palabra, insurgencia mínima que dibuja la existencia de ese otro anulado anteriormente.

La mejor manera de eliminar la anulación del otro es aparecer, y, la de eliminar la anulación de la palabra del otro, es hablando. “La estructura dislocada, la estructura descentrada abre la posibilidad de pensar consistentemente la libertad y el sujeto, dos términos que se implican mutuamente” (Claros y Viaña, 2009). Ese ejercicio práctico y real provocaría la abolición de las relaciones coloniales, tiene como efecto inmediato la existencia, la destrucción de la invalidación y a partir de ello, entonces, logra los estados de autonomía e independencia reales que en los tiempos contemporáneos no calan aún en las culturas y replican la colonialidad del saber, el poder y con transversalización del ser.

## Descolonización del saber

Es particularmente destacable que frente a una historia descrita que ha impuesto una forma de pensar, aprender y conocer -en este caso lo estipulado sobre la tradición occidental- claro contenido etnocéntrico, coherente con el objetivo político e ideológico de la sociedad moderno-capitalista, que busca “erigirse a sí misma como el paradigma de la razón universal” (Guerrero, 2002, p. 3). Ha habido múltiples procesos de saberes relativamente periféricos que han subsistido en el tiempo.

Esas formas de saberes se traslucen en escenarios múltiples tan íntimos como la tradición oral de padres a hijos o tan institucionales como el centro de estudios de educación superior que estamos investigando. El saber cómo una manera de referirnos a todo el compilado de conocimiento y maneras en que se enseña ese conocimiento está profundamente colonizado aún, eso es una realidad, lo destacable es que se ponen en escenario propuestas que procuran descolonizar a la persona y antes de ello su matriz conceptual que aquí en breves rasgos de identificación lo hemos llamado saberes.

La libertad está limitada a las condiciones del sistema de pensamiento, su paradigma se asienta en un campo sensorial de satisfacciones momentáneas, creemos ser libres pero estamos seguros de no disponer de felicidad<sup>9</sup>, sacrificamos lo uno por mantener lo otro “estos juegos de temporalidades impregnaron las sociabilidades e identidades, tanto del colonizador, como de los colonizados, e impregnarán en el interior y más allá del vínculo político-jurídico colonial” (De Sousa, 2009, p. 79). En ese debate interior se transfigura la libertad a la forma de lo que compramos, adquirimos y recompramos, en la continuada y dilapidante cadena de necesidades vinculadas a un modo de pensar y conocer específico y utilitario.

---

<sup>9</sup> Palabra de amplia discusión y debate, utilizada en este trabajo como una descripción de un estado de mayor permanencia que la mera y reducida satisfacción o placer.

## **La descolonización subjetiva y la educación superior indígena**

Una denominación que desarrolló originalmente el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado Torres (2006) fue la del giro decolonial, noción que resulta inspiradora a la perspectiva que se desea abordar con la descolonización subjetiva o reversión interna de la colonialidad, la cual de forma hipotética se podría dar a la luz del encuentro intercultural crítico (con su proyecto histórico de lucha) en el seno de la educación indígena. No es la intención de un trabajo ampliado sobre la libertad dentro de la modernidad o el traspaso de la sociedad moderna a la post o transmodernidad, esa discusión tiene mucho hilo por hilvanar aún. El fin es más simple y con ello humilde: procurar comprender la posibilidad que la persona como parte de la naturaleza y el entorno social tiene de decidir tomar otra vía que lo libere y descolonice en el espectro de su vida, es decir, el giro que la persona puede optar para ser más libre de lo que dentro de la cultura predominante y el mercado, lo es relativamente.

La descolonización subjetiva no asume un proyecto social amplio en primera instancia, como lo habrán intentado otras corrientes, como el marxismo tradicional o contemporáneo, la teoría de la dependencia o los mismos estudios sobre subalternos, las cuales deberían confluirse de manera complementaria. La descolonización subjetiva busca crear un debate inicial de la persona consigo misma desde su condición material de sujeto explotado, pero, además desde su condición étnico cultural de sujeto tendiente a un permanente blanqueamiento o ascenso a la élite, mediante su nivel de consumo, “el ámbito discursivo/simbólico que establece una división entre poblaciones blancas y no blancas no es una geo-cultura en el sentido de Wallerstein, sino que es un ámbito constitutivo de la acumulación de capital a escala mundial desde el siglo XVI” (Castro y Grosfoguel, 2007, p. 14).

La idea fuerte es que esta vigencia palpitante del colonialismo en la contemporaneidad reside en que, la noción de relativa libertad e independencia está defendida ideológicamente de parte de los mismos sectores subordinados. Es el ser el que no descubre en primera instancia su condición colonial, ese ser dirigido y determinado por la voluntad personal, “deberíamos empezar por hacer la crítica fundamental a los cimientos de lo que en este trabajo llamamos la

matriz cultural única del sistema capitalista” (Viaña, 2010). Esa voluntad puede tener como sustento la diversidad cultural, la existencia de espacios culturales, que no son meta espacios, personas en tiempo presente y espacios reales que se encuentran revitalizando la vida entre diversos y retomando a esos diversos “El pensamiento de frontera apunta hacia un tipo diferente de hegemonía, una múltiple. Como un proyecto universal, diversidad nos permite imaginar alternativas al universalismo (podríamos decir que la alternativa al universalismo en esta perspectiva no es particularismo sino multiplicidad)” (Escobar, 2003, p. 66).

### **La descolonización de la vida en el espacio de la educación indígena**

Como hemos hecho un análisis anterior sobre la libertad, la contextualización de la descolonización subjetiva no es sino el logro inmediato de la superación a esas formas de limitación de la libertad, que devienen principalmente de los aspectos de consumo de la sociedad global-capitalista actual. En la cual además de las condición de opresión sistémicas se hallan nuestros hábitos, costumbres y enajenaciones de la memoria en el ejercicio de la vida. Mucho mejor si ésta descolonización es lograda desde las dos vertientes más importantes de la actualidad, el modo de vida de nuestros pueblos ancestrales preservados aunque con sus transformaciones a la actualidad, como un mecanismo histórico de resistencia e insurgencia simbólica; y el aporte reflexivo conceptual del pensamiento crítico enunciado desde Nuestroamérica “No es accidental que la conceptualización del sistema mundo desde las perspectivas decoloniales del Sur cuestione las conceptualizaciones tradicionales producidas por pensadores del Norte” (Grosfoguel, 2006, p. 17).

No basta con actuar de un modo más saludable con la vida y su entorno, sino saber que esa actuación proviene de otra matriz de pensamiento, que se ha logrado descolonizar las dimensiones más trascendentales como materiales. No son suficientes la configuración de conocimientos de contradicción provenientes de la periferia, ya que aunque pensemos desde los sentires del sur lo estaríamos haciendo con la matriz lógica eurocéntrica impuesta culturalmente. Debemos construir en la misma lingüística de la cuestión nuestros propios saberes, con sus propias formas de validación, métodos y herramientas, para que salgan a la

588

luz saberes descolonizados y libres que puedan ayudar en la liberación de los demás.

Deben enseñarle a sus hijos que el suelo que pisan son las cenizas de nuestros abuelos. Inculquen a sus hijos que la tierra está enriquecida con las vidas de nuestros semejantes a fin que sepan respetarla. Enseñen a sus hijos, como nosotros hemos enseñado a los nuestros que la tierra es nuestra madre. Todo lo que le ocurre a la tierra le ocurrirá a los hijos de la tierra – Gran Jefe Seattle (citado en Guerrero, 2010, p. 305).

Ser libres no pasa por actuar sin ataduras solamente, sin por sentir una verdadera expansión de nuestra capacidad senso-volup-emocional (Sentimientos, Voluntad y emociones). Tarea compleja dentro del marco cultural capitalista de dependencia permanente a las relaciones materiales de reproducción y ciclos de la vida, “es preciso atender de manera especial y prioritaria la cuestión indígena en tanto interpela el carácter mismo de nuestras sociedades” (López, Moya y Hamel, 2009). Sentir libertad decolonial subjetiva implica la destrucción interna de la forma relacional de dependencia al consumo, la adquisición material de bienes y servicios y sobre todo la libertad de producir sabidurías fruto de la memoria histórica y la acción presente.

¿Dónde se puede abrir la punta de lanza de un proyecto descolonizador? Para responder retomamos el momento histórico de la educación superior indígena, con sus contradicciones, peculiaridades y diversas formas, ésta es un espacio preciso para transversalizar el debate. Por ello es que la misma no puede ni debe ser problematizada en exclusiva cerrazón del problema de su garantía y funcionamiento, tales elementos son la base, pero se proyecta como demanda para las dificultades de una sociedad moderno capitalista en constantes crisis que reclama alternativas creativas, “a experiencia de la contemporaneidad nos compromete en el presente – aka pacha– y a su vez contiene en sí misma semillas de futuro que brotan desde el fondo del pasado –qhíp nayr uñtasis sarnaqapxañani” (Rivera, 2010, p. 55).

Si la educación indígena debe ser exógena a la urbe o garantizada en los centros tradicionales de educación superior, no es un problema menor, pero la exigencia de la elección entre una y otra opción nos lleva una y otra vez a ese binarismo que no llega a nada, por tanto

en su sustitución y como forma sincretizadora se plantea el encuentro pluriverso y su materialización en la Pluriversidad: tanto en las universidades existentes requiere transversalizarse el sentido de vida de las culturas, los sujetos indistintamente de su situación de divorcio con su identidad acarrean en la memoria vivida su pasado pre-capitalista y pre-colonial, el encuentro con los símbolos culturales que les corresponden en el ámbito de su formación educativa a través de materias u otras actividades extracurriculares transformará sus subjetividades “la posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización” (Rivera, 2010, p. 70).

De la misma manera las colectividades indígenas en su derecho a realizar educación propia con infraestructuras autónomas fuera del encierro de las urbes, y poniendo en acción modelos auto definidos garantizados y respaldados (no controlados) por los Estados será la mejor forma de plurinacionalidad política e interculturalidad simétrica del derecho universal a la educación, todo “dialogo de saberes o cosas por el estilo, entre desiguales que acaban reproduciendo la colonialidad del ser y del saber en la mayoría de las prácticas pedagógicas y/o educativas”(Viaña 2009, 2010 y 2011).

La interculturalidad crítica con carga antagónica a la dimensión valorativa de la modernidad capitalista en el escenario educativo indígena a nivel superior expresado en proyectos de pluriversidades establece como posible que tanto unos como otros de los participantes de las dos formas de espacio educativo enunciadas solventen la descolonización subjetiva y en suma colectiva. Los sujetos que además contienen muchísimos más elementos de lo común que de su legítima diferencia, entrarían según sus diversidades en la posibilidad descolonizadora de su valoración de la vida través del tiempo-espacio real de la educación indígena. Configurando así, y a la vez, proyectos colectivos que trasciendan del individuo y altere a su entorno social en la vía de otro mundo posible a partir del sentido simbólico y material que implica la educación antagónica de alter valoración de la vida y sus dimensiones.

## Bibliografía

- Apffel-Marglin, F. (1996). Introduction: Rationality and the World. En F. Apffel-Marglin y S. A. Marglin (Eds.). *Decolonizing Knowledge: From Development to Dialogue*, (pp. 1-39). Oxford: Clarendon Press.
- Bello, Á. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. E. López (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, (pp. 455-498). La Paz, Bolivia: FUNPROEIB/Plural.
- Castro Gómez, S. (2005). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". *Lander*, 153-72.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el Colonialismo*. Madrid: Akal.
- Claros, L. y Viaña, J. (2009). La interculturalidad como lucha contrahegemónica: Fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad. En *Interculturalidad crítica y descolonización, fundamentos para el debate*, VV AA., (pp. 81-126). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Coronil, F. (2005). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 53-67). Buenos Aires: Clacso.

- Dussel, E. (2005). Europa, Modernidad y Eurocentrismo. En. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-56). Buenos Aires: Clacso.
- Escobar, A. (2003). “‘Mundos y conocimientos de otro modo’: el programa de investigación de Modernidad/Colonialidad Latinoamericano”. *Tabula Rasa*, (1), 51-86.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis*, (38), 347-368. Recuperado de <http://polis.revues.org/10164>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garcés Velázquez, F. (2009). *Representaciones de la lengua y conocimiento quechuas: ¿Colonialidad o Interculturalidad?* La Paz, Bolivia: PIEB/Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador.
- Gigante, E. (1995). Una Interpretación de la Interculturalidad en la Escuela. *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*, (11), 49-55.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, (4), 17-46.
- Guerrero, P. (2002). *Módulo Pensamiento No Occidental*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Quito: Abya-Yala.
- Habermas, J. (1988). *Der Philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.



- Habermas, J. (1989). Modernidad, un Proyecto Incompleto. En N. Casullo (Comp.). *El Debate modernidad-posmodernidad*, (pp. 31-144). Buenos Aires: Puntosur.
- Kowi, A. (2006). *Historia de la Educación de los Kichwas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador.
- Lander, E. (2000). *¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién?, Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Lander, E. (Comp.) (2005). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Lander, E. (2005). Ciencias Sociales: Saberes Coloniales y Eurcéntricos. En. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 3-40). Buenos Aires: Clacso.
- López, L. E.; Moya, R. y Hamel, E. (2009). Pueblos Indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. En L. E. López (Ed.). *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía* (pp. 221-289). La Paz, Bolivia: FUNPROEIB/Plural.
- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Sousa Santos, B. de. (2009). *Una Epistemología del Sur, la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo Veintiuno.

- Velázquez, M. y Argueta, A. (2013). Interculturalidad y Educación Superior: Conocimientos, Saberes y Enseñanza. En *El diálogo de saberes: en los Estados plurinacionales*, (pp. 33-40). Quito: SENESCYT.
- Viaña, J. (2009, 2010, 2011). *La lucha por rupturas y reconstrucciones ontológicas y epistemológicas profundas y generalizadas como problemática de fondo de las universidades indígenas*. La Paz, Bolivia: Convenio Andrés Bello.
- Viaña, J. (2010). Reconceptualizando la interculturalidad. En J. Viaña; L. Tapia y C. Walsh *Construyendo Interculturalidad Crítica*, (pp. 9-61). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad Crítica y Decolonialidad*. Quito: Abya Yala.