

Debates sobre la Modernidad – Colonialidad, como preámbulo para una propuesta de educación indígena

Giovanni Beluche

Universidad Técnica Nacional

Costa Rica

Resumen

La educación tiene un enorme potencial para revertir el deterioro y la transformación cultural que enfrentan las comunidades indígenas, producto del proceso de colonización que han sufrido durante siglos; pero ésta debe ser una educación político-pedagógica pertinente, que fortalezca sus cosmovisiones para la construcción del buen vivir. La educación formal como parte del proyecto modernidad/colonialidad, constituye una herramienta de dominación ideológica, para el control del poder, del saber y del ser. Transformarla es el verdadero desafío.

Abstract

Education has a great potential to revert the general deterioration and cultural transformation that affect indigenous communities, product of the process of colonization that they have suffered during centuries; but it should be an appropriate education that fortifies their cosmovisions for the construction of well-being. Formal education as part of the project modernity/coloniality, constitutes a tool of ideological domination, for the control of making power, knowledge and being. Transforming it is the true challenge.

Palabras claves

Cosmovisiones, educación indígena, educación pertinente, Buen Vivir, cultura, modernidad, colonialismo, colonialidad, decolonial, desarrollo, descolonización.

Introducción

La educación tiene el potencial para revertir el deterioro y transformación cultural que enfrentan las comunidades indígenas, producto del proceso de colonización que han sufrido en múltiples formas. El histórico despojo de sus tierras, la injerencia de las iglesias, la influencia de los medios masivos de comunicación, la imposición del modelo extractivista y

los monocultivos, la marginación de los saberes ancestrales, así como la imposición de una educación ajena a sus horizontes de vida; entre otros factores, han erosionado el acervo cultural, han afectado su identidad, han provocado daño ambiental y profundizado las condiciones de pobreza material que enfrentan las familias indígenas en todo el continente de la *Abya Yala* (americano).

El presente artículo se elabora en el marco de una investigación dirigida a estudiar como la educación puede ser determinante para fortalecer la relación que existe entre las cosmovisiones indígenas y la construcción del buen vivir. Estas cosmovisiones y las prácticas sociales que de ellas se derivan, inciden en el sentido de la vida, las condiciones de convivencia, las formas de intercambio, la seguridad alimentaria, los usos y las costumbres, las relaciones familiares, las tradiciones y los valores con que se teje la vida en las comunidades indígenas.

La educación formal constituye una herramienta de dominación ideológica (Freire, 1970) y ha sido diseñada desde los cánones de la colonialidad del poder, del saber y del ser, a partir de la imposición del binomio modernidad/colonialidad, que identifica a la sociedad moderna, capitalista y occidental como el modelo de desarrollo cuya senda ha de seguirse para el “progreso” de los pueblos. Como plantea Dussel (1994) la invención – conquista - colonización de América son hijas de la modernidad, constituyéndose una unidad inseparable de modernidad y colonialidad.

El tema tiene especial relevancia en 2016, declarado por el Consejo Universitario Centroamericano (CSUCA), como el año de las universidades estatales centroamericanas por la Madre Tierra. El estudio aportará valiosa información sobre cuáles factores socioculturales deberían tomarse en cuenta cuando se diseñan políticas educativas dirigidas a los pueblos originarios, particularmente a los pueblos indígenas. Hay que conocer los debates entre representantes de las teorías: decolonial, poscolonial, posmoderna y marxista, acerca de las implicaciones del proyecto modernidad/colonialidad, que son de interés de este artículo.

Abordaje teórico - metodológico

Las reflexiones y análisis de este trabajo discurren principalmente a partir de los siguientes enfoques:

- a. El materialismo histórico: que constituye una herramienta teórico – metodológica fundamental para estudiar los hechos sociales, políticos, económicos y culturales que fueron parte de la historia desde la conquista, la colonización y en la sociedad contemporánea, que inciden en la globalización cultural que afecta a los pueblos indígenas. Todo lo anterior relacionado con los aparatos ideológicos de control social, como es la educación formal, que sostienen la colonialidad del poder, el saber y el ser.
- b. El enfoque humanista y social de la educación: en concordancia con los principios presentes en las cosmovisiones indígenas, el humanismo – social asume la visión holística de la vida y la educación, mediante procesos formativos que integran las dimensiones de lo humano (incluida la espiritualidad), la naturaleza y los sistemas sociales. Esto se contrapone a los modelos tradicionalista y tecnocrático predominantes en las políticas educativas contemporáneas y pudieran ser una veta para el diseño de políticas educativas pertinentes.
- c. La colonialidad del poder y la respuesta decolonial: la arrogancia de la cultura occidental moderna y sus instituciones (incluida la academia), han construido formas de comprender el mundo que niegan y subalternizan otras formas de conocer y sentir, como son los saberes ancestrales, las epistemologías del sur o lo que algunos denominan las sabidurías insurgentes. Hay polémicas importantes sobre los alcances del pensamiento decolonial y diferentes formas de abordar la respuesta al proyecto modernidad/colonialidad.

La intención es aportar una conceptualización alternativa a partir de analizar con postura crítica y espíritu esperanzador el planteamiento Decolonial. El ensayo propone asumir la cultura como proceso socio-histórico vinculado a la significación de la vida en estrecho diálogo con nuevos significantes que develan el fundamento colonial al que históricamente han sido sometidos los pueblos ancestrales de la *Abya Yala*. El trabajo concibe la identidad desde el reconocimiento de un “nosotros” y un los “otros”, pero desde una postura política-ideológica incluyente donde se favorece la edificación de un pensamiento social intercultural.

Buen Vivir y educación indígena

En todo el continente, los pueblos indígenas están amenazados de exterminio físico y cultural, por efecto del modelo de acumulación que impulsa megaproyectos de infraestructura, el uso intensivo de agroquímicos, los monocultivos, las economías basadas en la renta, las cuales producen los minerales de diferentes tipos (extractivismo). Pero la amenaza no sólo proviene del ámbito económico, la explotación y el desplazamiento, en las esferas culturales los grandes medios de comunicación de masas promueven estilos de vida basados en el consumismo y el individualismo, como modelo deseable de éxito personal. Todo ello contrasta con las tradiciones comunitarias, agroecológicas y espirituales de los pueblos indígenas, invadidos por estas influencias occidentales.

El interés de esta investigación está centrado en las cosmovisiones indígenas, que deben considerarse para el diseño de las políticas educativas, de manera que fomenten el fortalecimiento y recuperación de tradiciones, valores, espiritualidad y propiciar el Buen Vivir (Houtart, 2011) dentro y fuera de los territorios indígenas. El re-conocimiento de estos saberes ancestrales y cómo se transmiten, legítimas prácticas que habiendo sido denigradas por los centros de poder hegemónicos, garantizan la existencia material y cultural de las comunidades indígenas.

El Buen Vivir

La educación puede ser un mecanismo de control social o constituir una herramienta de resistencia y reivindicación cultural, pero sus alcances son cortos si no contribuye a la construcción de formas de organización social alternativas. De ahí la importancia de estudiar la propuesta denominada el “Buen Vivir” (*Sumak Kawsay* en Ecuador, en idioma *Kichwa*) o Bien Vivir” (*Suma Qamaña* en Bolivia, en idioma Aymara)¹, como alternativa a la crisis civilizatoria del sistema capitalista contemporáneo, que está llevando al extremo la explotación del ser humano y la expoliación de la naturaleza en función de la acumulación de capital.

¹ El nombre no es lo importante, cada pueblo le denomina a su manera y le confiere diversos contenidos.

Distintos autores están elaborando sobre el “Buen Vivir”², como superación de la cultura de la muerte del capitalismo y la visión desarrollista y extractivista del socialismo real, que propugnan el dominio de la naturaleza por el ser humano (Farah y Vasapollo, 2011). La producción académica, intelectual y comunitaria al respecto ya es abundante, algunos elaboran sobre su carácter no capitalista (Houtart, 2011). También son de referencia obligada Aníbal Quijano (2013), Eduardo Gudynas (2013) a quienes referenciaremos más adelante y el sociólogo boliviano Fernando Huanacuni Mamani, quien expresa la repercusión de la propuesta del Buen Vivir a nivel mundial.

“El proceso de cambio que emerge hoy en la región, desde la visión de los pueblos ancestrales indígenas originarios, irradia y repercute en el entorno mundial, promoviendo un paradigma, uno de los más antiguos: el “paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien”, sustentado en una forma de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado” (Huanacuni, 2010: 6).

La educación para los pueblos indígenas, si quiere favorecer el Buen Vivir, tiene que partir de su concepción de mundo, de su relación armónica con la madre tierra y del equilibrio ambiental, relacionadas con las prácticas cotidianas; desde el aula y de la mano con la comunidad, debe convertirse en un instrumento de libertad (Freire, 2008). Tiene que incluir elementos socioculturales respecto de la protección de la vida, la interrelación, correspondencia, reciprocidad y complementariedad necesarias para el equilibrio perdurable de todo lo que existe. Es una invitación a reflexionar sobre la necesidad de que las políticas públicas en educación contribuyan a construir el Buen Vivir.

El *Sumak Kawsay* (Buen Vivir) y *Suma Qamaña* (Bien Vivir) se plantea como propuesta civilizatoria alternativa en construcción, ante la crisis del modelo de acumulación capitalista, que lleva al planeta a la debacle ambiental y convierte al ser humano en mercancía. También se propone como superación del socialismo real, que también ha sido extractivista y expoliador de la naturaleza. Como propuesta en construcción, fundamenta sus postulados en

² A lo largo del documento adoptaremos esta noción como equivalente a vivir bien o sus expresiones en idiomas indígenas.

la recuperación de los aportes destacables de las culturas originarias de todo el orbe, las contribuciones de la cultura occidental moderna y los factores socioculturales y cosmovisiones indígenas sobre la vida y la naturaleza. Otorga importancia a los cuatro principios que orientan la vida de los pueblos indígenas andinos: relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad³.

Como puede apreciarse, son muchos los desafíos a enfrentar para que la educación pública indígena esté acorde con sus cosmovisiones y contribuya al Buen Vivir. Debe prestar especial atención a la fundamentación ontológica e ideológica, al enfoque de los diseños curriculares, a factores socioculturales, usos, costumbres, valores, tradiciones, espiritualidad, prácticas sociales, relación con la naturaleza que influyen en la manera como se teje la vida en las comunidades. Analizar los factores mencionados antes, conocer dichas cosmovisiones y cómo se transmiten entre las sucesivas generaciones, aportará importantes conocimientos para orientar políticas de educación pública, que partan de las cosmovisiones de las comunidades indígenas.

La transmisión generacional de las cosmovisiones, es de interés en tanto las amenazas que sufren las culturas locales ante la avalancha de la globalización ideológica neoliberal. La forma como las cosmovisiones pasan de una generación a otra, constituye una valiosa herramienta cohesionadora que permite a los pueblos indígenas resistir los embates coloniales durante estos quinientos años transcurridos. Para una educación al servicio del Buen Vivir es menester conocer, valorar y profundizar las cosmovisiones que entran en juego en las relaciones sociales y sus maneras de transmisión, es importante para los diseñadores de políticas de educación y para la consciencia de las personas educadoras que laboran en las escuelas indígenas.

Enfoque humanista, biocéntrico y social en la educación

Uno de los enfoques que podría ser referencial para la educación indígena, es la perspectiva humanista y social de la educación, que se contrapone a los modelos tradicionalista y tecnócrata que han predominado en las políticas educativas contemporáneas. La contraposición radica en diversidad de elementos, destaca que el eje central de esta propuesta

³ Estos principios están presentes, con otras o similares denominaciones, en las cosmovisiones de casi todos los pueblos indígenas del continente americano.

es la formación humana de las y los docentes, la cual constituye la materia principal que orienta y dirige todo el proceso formativo, algo básico para enfrentar los desafíos de la educación en el actual contexto indígena.

Para la construcción del Buen Vivir no basta con que el enfoque educativo sea humanista, debe trascender de lo antropocéntrico hacia una concepción biocéntrica, es decir, una humanidad con sentido de vida alternativa, capaz de reconocer la urgente necesidad de cambiar los conceptos eurocéntricos y capitalistas de bienestar, progreso y desarrollo.

En concordancia con las cosmovisiones indígenas, el humanismo – social asume la visión holística de la vida y la educación, mediante procesos formativos que integran las dimensiones de lo humano (incluida la espiritualidad), la naturaleza y los sistemas sociales. En lo didáctico se caracteriza por impulsar procesos socio constructivistas de aprendizaje, concebido como un producto de la acción social (García Fabela, S/F). Estimula la reflexión activa, el pensamiento crítico y el desarrollo de capacidades según los contextos. No busca la memorización de aprendizajes (modelo tradicional), ni la adquisición de capacidades y habilidades prácticas (modelo tecnocrático/competencias). Más bien pretende la “formación integral de conocimientos, capacidades, valores y actitudes” (Aldana, 2014: 20).

La educación se ha expandido y ha penetrado hasta los confines sociales antes excluidos del sistema. Pero ese carácter universal propio de la modernidad, si bien es un derecho que dignifica al ser humano, es necesario revisarlo permanentemente en sus contenidos y formas, que han invisibilizado y negado las culturas no hegemónicas.

El sistema educativo es crucial para la recuperación, fortalecimiento y continuidad histórica de las cosmovisiones de los pueblos indígenas, pero no la educación colonizadora, tecnocrática y memorística prevaleciente, sino una educación vinculada a la vida con la madre tierra, contextualizada y pertinente con relación a la vida de las comunidades indígenas. Las abuelas, los abuelos, padres y madres, junto con la comunidad, desempeñan un papel primordial en la educación de los niños y las niñas, para transferirles el espíritu de vida comunitario, el bien común, así como los conocimientos, habilidades, destrezas y valores que les permitan acompañar la vida de la familia en sus diferentes actividades. Así se mantiene un hilo de continuidad histórica de las cosmovisiones (Jiménez y Aj Xol, 2011) que es crucial para una educación pertinente.

Educación pertinente

Cabe preguntarse cuáles dimensiones del hecho educativo son menester incluir para que la educación indígena sea pertinente: sus horizontes de vida, el idioma, las tradiciones, la espiritualidad, la gastronomía, las hierbas medicinales en el huerto escolar, a los abuelos y abuelas narrando historias, las vestimentas tradicionales en las maestras y maestros como obligación, etc.

O más bien se trata de una educación que sea pertinente con una noción de Buen Vivir construida por las propias comunidades, a partir de sus cosmovisiones, que probablemente no coincide o hasta se enfrenta con el modelo de desarrollo adoptado por el Estado, al servicio del que se supone debe estar la educación. En palabras de la Dra. Marisol Vidal Castillo, una “educación que parta de aprender investigando y conocer transformando, formar ciudadanos y ciudadanas para la Tierra – Matria, a partir del enfoque geo – histórico con consciencia de nacionalidad planetaria y soberanía alimentaria, con aprecio por los valores que fomenten el diálogo, la convivencia y el buen vivir [...]” (Vidal, 2014: 31).

Educación indígena pertinente implica reflexionar sobre los derechos de la madre tierra, los derechos de la niñez indígena y los derechos de los animales para construir un sentido de vida que asume lo biocéntrico y prepara ante los desafíos del mundo globalizado que corresponde vivir, pero con mentalidad crítica de manera que no estén en desventaja respecto de las y los educandos de los centros urbanos. Pero, que a la vez la educación fortalezca la cultura propia y les permita insertarse con éxito en su contexto concreto e inmediato. Se vale soñar desde la educación como proyecto sociopolítico, la posibilidad de que la cultura indígena, sea capaz de procurar procesos dialógicos con culturas hermanas para globalizar un sentido de vida comunitario, que permita pensar más en el bien común vinculado a la vida con la madre tierra.

Es urgente pensar desde la educación un sentido de vida alternativo, que permita a la sociedad en general comprender que se requiere de un horizonte de vida solidario, capaz de generar una descolonización del pensamiento social y el lenguaje, para aprender que no puede llamarse desarrollada una sociedad que centra su interés en el capital y no en la vida. Como tampoco se vale llamar sub-desarrolladas a las sociedades que preponderan la vida ante

cualquier propuesta generadora de riqueza material, basada en explotación del ser humano y la destrucción de la madre tierra.

Cosmovisiones indígenas: cultura, identidad y poder

Estudiar las cosmovisiones indígenas implica un enorme esfuerzo, para esta investigación el interés se centra en los elementos socioculturales y mitos relacionados con la vida cotidiana, la espiritualidad, las tradiciones, costumbres, usos, formas de relacionamiento social, concepción de mundo, vínculos con la naturaleza en las comunidades indígenas.

Resultan fundamentales las elaboraciones realizadas en los países andinos, dirigidas a recuperar cosmovisiones y prácticas de los pueblos indígenas, sobre la forma de relacionarse con la naturaleza y con otros pueblos. El antropólogo ecuatoriano Patricio Guerrero Arias en su ensayo *Los horizontes del sentido del mito* (Guerrero, 2010), ayuda a comprender cómo el lenguaje simbólico de los pueblos indígenas refleja el sentido que le dan a la existencia. La permanencia del mito ayuda a mantener vivas las utopías, que son energía e inspiración para el cambio.

Patricio Guerrero invita a reflexionar en cómo a pesar del anuncio de la modernidad occidental del triunfo de la razón sobre el mito, el propio occidente no ha podido despojarse del “poder del mito”, por su capacidad de dar sentido y orientar la vida. Por eso hasta se habla de mitologías de la modernidad. Es valiosa la perspectiva de este autor, en cuanto a los mitos entendidos como respuestas socio culturales que posibilitan a los pueblos indígenas comprender el universo, el mundo y su realidad inmediata desde sus orígenes y así estructurar representaciones de pensamiento sobre lo real y lo trascendente, que convierten en formas de vida y aspiraciones que estructuran y regulan la convivencia con todo lo que existe (Guerrero, 2010: 168).

La perspectiva del autor, con la que coincidimos, radica en la necesidad de que las decisiones concernientes a la educación en las comunidades indígenas, se diseñen a partir de la gente, las comunidades, sus intereses, culturas, cosmovisiones, aspiraciones, historias. No implica la renuncia al aporte desde la academia, el Estado, las y los profesionales; sino construir un diálogo de saberes horizontal, en una relación flexible, abierta, respetuosa y sin pre condiciones (interculturalidad). Promover la construcción de propuestas desde el senti –

pensar de los protagonistas de su propia historia y no desde la mirada (neo) colonial que define lo que es bueno para el “otro”.

La teoría del control cultural de Guillermo Bonfil Batalla (1988), ayuda a analizar cómo dicho control social afecta las capacidades de las comunidades indígenas de producir, reproducir y utilizar sus cosmovisiones y elementos culturales en la toma de decisiones, en este caso en cuanto al ámbito educativo y sus relaciones con el entorno natural y social. Para este autor, el control social reviste expresiones concretas e históricamente determinadas según el contexto.

El control cultural no es que se tiene o no se tiene, plantea Bonfil, se trata de niveles diferenciados de dominio, una permanente negociación cultural. Según el grado de control cultural, pueden diferenciarse culturas de resistencia, culturas de innovación o culturas de apropiación. Este autor argumenta que puede existir una cultura autónoma si la toma de decisiones es propia; cuando las determinaciones obedecen a elementos ajenos habla de una cultura apropiada; y, cuando las decisiones son impuestas menciona que se trata de una cultura enajenada.

La negociación y la resistencia cultural no son absolutas ni lineales, hasta comunidades con resistencia, por ejemplo contra el extractivismo o los monocultivos, realizan permanentes negociaciones culturales, según su grado de inserción en los mercados. Lo anterior no quiere decir que no se presenten situaciones de fuerte resistencia derivadas de sus cosmovisiones.

Por control cultural Bonfil concibe el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales: materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos (Bonfil, 1988: 5 - 6). Sólo desde la autonomía hay condiciones para edificar la cultura de la pluralidad. No hay absolutos, incluso en condiciones de subordinación pueden identificarse los elementos culturales propios del pueblo indígena. Hay un permanente conflicto entre el intento de imponer el proyecto colonial occidental y la resistencia de culturas milenarias que no aceptan someterse. Y que por el contrario, luchan por construir sus horizontes de vida inspirados en su cosmovisión.

Para la educación indígena, por tanto, son fundamentales las cosmovisiones y la relación con la madre tierra (naturaleza), las cuales están estrechamente relacionadas con la forma en cómo se sueña y asume la vida en las comunidades originarias. Por ejemplo, para algunos de

los pueblos andinos la protección de la vida se concibe como el cuidado de todos los elementos presentes en el universo, debido a que su interrelación, correspondencia, reciprocidad y complementariedad son necesarias para el equilibrio perdurable de todo lo que existe. Así hay que determinar cómo cada pueblo indígena comprende y vivencia estas relaciones.

Hay cuatro principios en las cosmovisiones andinas que orientan la vida de los pueblos indígenas, que se transmiten de forma oral y práctica, de una generación a otra y que fundamentan, entre otros ámbitos, el trabajo productivo, el cultivo de la tierra, la cría de animales, la preservación de los bosques y del agua como seres vivos y dadores de vida. Esos mismos principios regulan las relaciones entre las personas, las familias y los grupos sociales. Una relación sistemática de estos principios se encuentra en un texto del Fondo Indígena de Bolivia:

Relacionalidad: Todo está vinculado con todo. Lo más importante para nosotros no son necesariamente los seres en sí mismos sino las relaciones, los vínculos que se establecen entre ellos.

Correspondencia: Todo vuelve a todos. Hay un vínculo entre el micro cosmos y el macro cosmos. Tal en lo grande y tal en lo pequeño. Lo que ocurre en el mundo de los planetas y las estrellas ocurre igual en nuestro mundo, afecta a los hombres, a los animales y plantas, a los minerales y al agua. También hay un vínculo similar con el mundo de los muertos.

Complementariedad: Todo es par y complemento. Ningún ser, ninguna acción existe por sí misma, sola en el mundo, sino que está articulada a muchas relaciones con otros seres y otras acciones.

Reciprocidad: A todo le corresponde una acción complementaria. Para que todo exista y se mueva con normalidad, existe una justicia cósmica y ésta se debe repetir en la tierra y en los mundos (Fondo Indígena, 2007: 55 a 57).

Los principios arriba mencionados se oponen a la cultura capitalista dominante con sus concepciones de producción, consumismo e individualismo, que convierten en mercancías a la naturaleza (fuente de insumos) y a los seres humanos (fuerza de trabajo). Por eso el Buen Vivir se presenta como propuesta alternativa (en construcción) para respetar y valorar a la madre tierra, para protegerla de la debacle ambiental y de la barbarie social a la que le está

conduciendo el capitalismo contemporáneo. Mediante un diálogo de saberes con miembros de las comunidades indígenas, se puede conocer su senti-pensar sobre cómo debe ser la educación para que su cultura se fortalezca y les posibilite construir relaciones armoniosas entre las personas y con la madre naturaleza.

La discusión sobre los límites o alcances de una propuesta civilizatoria alternativa está en el centro de la reflexión sobre el Buen Vivir o como cada pueblo decida llamarle. La educación indígena pertinente debe estar al servicio de su construcción y generar un espacio de diálogo social para reconstruir la mirada colectiva que favorezca su autonomía, el análisis introspectivo de la cultura local y un análisis crítico de la cultura hegemónica moderna/colonial/capitalista.

Modernidad/Colonialidad y la respuesta decolonial

Para referirse a la modernidad/colonialidad es imprescindible recurrir a Aníbal Quijano, quien no es el único estudioso del tema, pero en los noventa aportó la noción de Colonialidad desde el interior de un ensayo que compartió con Immanuel Wallerstein, denominado “La americanidad como concepto y el lugar de las Américas en el sistema-mundo moderno” (Quijano y Wallerstein, 1992).

Mientras que Wallerstein se ocupaba de la formación de la economía-mundo moderna, cuyo surgimiento atribuye a las rutas comerciales del siglo XVI que emergen a partir del descubrimiento de América; Quijano introduce el término colonialidad, como un fenómeno que trasciende al colonialismo.

“La colonialidad se inició con la creación de un conjunto de estados reunidos en un sistema interestatal de niveles jerárquicos. Los situados en la parte más baja eran formalmente las colonias. Pero eso era sólo una de sus dimensiones, ya que incluso una vez acabado el status formal de colonia, la colonialidad no terminó [...]”.

(Quijano y Wallerstein, 1992: 2).

A partir de la invención – descubrimiento de América, afirma Quijano que la modernidad europea queda indisolublemente ligada con la colonialidad de las ex colonias. Para este autor la colonialidad está referida a un sistema político formal, un sistema de poder que tiene origen en la colonia pero perdura más acá de la relación colonial.

Reconoce que hay una primera modernidad a partir de la conquista de América y una segunda modernidad con la revolución industrial, que provoca colosales transformaciones en el orden geopolítico occidental. Por razones de espacio no entraremos aquí a caracterizarlas, basta decir que Europa se autoafirma como modelo a seguir por el resto del mundo.

El desarrollo como noción colonial

Desde el denominado *post* desarrollo Arturo Escobar (2002) estudia los estigmas coloniales, que a través de la historia se han mantenido hasta hoy. Por ejemplo, el Banco Mundial nos llama pobres, es una construcción desde el otro. Igual cuestiona cultura y desarrollo como productos del proceso colonial. Re – posiciona el concepto de desarrollo y lo resignifica a partir del pensamiento autónomo de las comunidades locales. Contribuye a entender los debates sobre cultura y desarrollo como producto de un proceso colonial que se mantiene hoy.

Los programas, proyectos y modelos de desarrollo siguen siendo elaborados desde la perspectiva de los organismos de cooperación internacional, obedecen a “modas” intelectuales y políticas generadas en los países del norte, desde donde definen qué tipo de desarrollo es bueno para los del sur. Desdichadamente, esa mirada colonial también es ejercida desde el propio sur, donde ONGs, gobiernos y autoridades regionales reproducen estigmas coloniales en sus discursos y propuestas. Los discursos coloniales están presentes en el pensamiento político, social, religioso y cultural de los propios pueblos indígenas.

Desarrollo, pobreza, desigualdad, progreso son categorías creadas desde afuera de los pueblos indígenas. No sólo no incorporan a los sujetos como definidores de las políticas que les afectan, sino que ni siquiera participan en la definición de su propia condición (¿somos pobres?).

El poder en el proyecto modernidad/ colonialidad

Antes de hablar de las respuestas decoloniales, es necesario precisar el concepto de colonialidad y poder, para ello nos apoyaremos en Aníbal Quijano. En su obra *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* el autor plantea que “el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) [...] la naturaleza y sus recursos de producción; 3) el

sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e ínter subjetivos, incluido el conocimiento” (Quijano, 2000: 11).

Obsérvese que para Quijano el elemento del trabajo posee una importancia equivalente a las otras tres dimensiones mencionadas arriba, de ahí deriva una heterogeneidad histórico-estructural en la que se articula el control de todos los ámbitos en la sociedad capitalista contemporánea. Esa heterogeneidad es la que explica que bajo la formación social capitalista coexistan, articuladamente, formas de producción y relaciones sociales pre-capitalistas. El capitalismo supuso no sólo cambios en las relaciones de trabajo y sus productos, también transformó el conjunto de relaciones sociales inter subjetivas (Quijano y Wallerstein, 1992: 13 - 14).

Explica Quijano que entre esas nuevas relaciones inter subjetivas surge la idea de raza, que divide a conquistadores y conquistados, a partir una supuesta diferencia en la estructura biológica, que coloca a unos en inferioridad natural respecto de los otros. Además de las nuevas identidades sociales que se fueron configurando con la colonialidad (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos), también surgen las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa).

En estas relaciones inter subjetivas “se fueron fundiendo las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, [...] relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada. Ese específico universo es el que será después denominado modernidad” (Quijano, 2014: 286). De acuerdo con Quijano para comprender la colonialidad del poder, los dos elementos centrales son la heterogeneidad histórico-estructural y la clasificación de la población según la noción de raza.

Encaminarse hacia la descolonización del poder, del saber y del ser es condición para el diseño de propuestas de educación respetuosas de las cosmovisiones de los pueblos indígenas. Esto remite al debate sobre conocimiento y sabidurías, que confronta los conocimientos generados en los centros hegemónicos occidentales con los saberes, forjados desde el sur y negados por la cultura occidental moderna.

La colonialidad implica un modelo de dominación impuesto por la monarquía española a partir del siglo XVI mediante la conquista de América, luego expandido con pretensiones globales de universalizar la posición epistémica de Europa en todo el orbe. El pensamiento

colonial clasifica socialmente a las personas en las colonias de acuerdo con su mayor o menor cercanía con la “raza” europea, el color de la piel, el idioma y la confesionalidad cristiana. Por su severo carácter patriarcal, el género constituye otro elemento central de sometimiento, creando así sociedades racializadas, clasistas y patriarcales.

Las respuestas al proyecto modernidad / colonialidad

La vida social y política latinoamericana de inicio del Siglo XXI, estuvo caracterizada por la caída de regímenes neoliberales y el surgimiento en algunos países de gobiernos independientes, con mayor o menor keynesianismo, desarrollismo y nacionalismo. Hay una agudización de la lucha de clases y un fortalecimiento del accionar de movimientos indígenas, ambientalistas, feministas, entre otros. Este marco fue y sigue siendo propicio para la elaboración de teoría social y propuestas políticas con diferentes grados de confrontación, algunos claramente antisistémicos, como el socialismo revolucionario y otros antineoliberales que proponen darle rostro humano al capitalismo.

En este contexto cobra fuerza la denominada propuesta decolonial, cuyos referentes históricos datan de la vieja teoría de la dependencia, pero ahora con el eje central de confrontar la modernidad occidental (a la que curiosamente algunos no le ponen el apellido de capitalista), causante de la colonialidad del poder, del saber y del ser. En general se trata de descolonizar el conocimiento, pero sin meta relatos considerados propios de la modernidad autoritaria occidental europea.

La cultura occidental moderna ha perseguido, desconocido, deslegitimado de forma sistemática durante siglos, a los saberes emanados de los pueblos del centro, El Caribe y el sur del continente americano. Los efectos devastadores son observables en los estilos de vida consumistas e individualistas imperantes, en la autoestima, la autoimagen y el débil empoderamiento de los pueblos del sur. Desde fuera y desde adentro de la propia región latinoamericana, occidente continúa implementando mecanismos de colonización cultural y sobre explotación de las clases trabajadoras (lucha de clases).

El choque de la episteme occidental con los saberes ancestrales es tal, que dificulta llegar a acuerdos en asuntos tan sensibles como la noción de desarrollo. Mientras que occidente separa lo biofísico, lo humano y lo espiritual, los saberes indígenas plantean una unidad entre las tres esferas (Escobar, 2002: 12). El resultado de tal arrogancia de la cultura occidental

moderna capitalista es la imposición de sus concepciones filosóficas, que subalternizan a las otras formas de sentir, conocer y percibir como son los saberes ancestrales, las epistemologías del sur (De Sousa, 2009) o las sabidurías insurgentes (Guerrero, 2012).

Contra el pronóstico de la modernidad occidental, más bien han sido los saberes locales y la reivindicación de los sentires, los que han posibilitado que perduren culturas estigmatizadas, subalternizadas, sometidas a genocidios que aun así discurren con fuerza en la resistencia y la capacidad de propuesta. Pueblos que hablan y construyen formas de convivencia social, que no siguen los derroteros de la “línea al desarrollo” impuesta por occidente.

Patricio Guerrero es uno de los autores que además de realizar una formidable crítica a la colonialidad, reivindica que las epistemologías insurgentes persisten producto de las luchas sociales de los pueblos sometidos a la propia colonialidad. Con presencia política y movilización, han devenido en procesos de insurgencia, se han constituido en sujetos políticos e históricos, que no sólo cuestionan al Estado Nación homogeneizante, sino que además confrontan el modelo civilizatorio dominante (Guerrero, 2010: 49 – 50).

De lo anterior desprenden varias discusiones y desafíos políticos, sobre las diversas rutas para la construcción de otro mundo posible y si ese otro mundo es el Buen Vivir; si esa fuera la utopía realizable, hasta dónde debe romper con los marcos epistémicos hegemónicos y si debe partir de sabidurías que fueron negadas por la cultura moderna occidental capitalista. El debate está abierto, sobre todo porque el Buen Vivir es una propuesta en construcción y reivindica el derecho de cada pueblo de establecer sus propias rutas, además de lo difuso que todavía es aquello de “otro mundo es posible”.

Existe un debate abierto e interesante desde fuerzas contestatarias diversas, que se podrían englobar, con cierto riesgo, como la respuesta por la descolonización del ser, el saber y el poder (respuesta decolonial)⁴. Lejos de emerger un pensamiento decolonial monolítico, hay fuertes discrepancias en las que no es posible profundizar aquí por razones de espacio. Las críticas se dirigen hacia algunos autores por promover una perspectiva localista, que le capitula al sistema capitalista, al proponer paradigmas sociales dispersos, a partir de la

⁴ Guardando las diferencias y sólo por razones ilustrativas podríamos mencionar como autores decoloniales a Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Edgardo Lander, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar y Nelson Maldonado-Torres.

emergencia de diferentes saberes y formas de organización social, sin una propuesta articuladora anti sistémica. Para ellos cualquier meta relato es occidental ergo colonial.

Al marxismo se le atribuye un carácter economicista que supuestamente le aleja de los asuntos culturales, además de su origen eurocéntrico y su pretensión de meta relato. Los decoloniales posmodernos reducen el marxismo a la caricatura revisionista, estalinista y dogmática, el denominado marxismo oficial y lo engloban como parte de la razón moderna/eurocéntrica/colonial. Desconocen los aportes de diferentes corrientes marxistas, cuyas elaboraciones abundan en los círculos académicos y militantes en Europa y América Latina. Cabe preguntarse si una propuesta liberadora de la colonialidad en Latinoamérica puede construirse sin el marxismo, que en su dimensión política ha representado la más poderosa propuesta anti sistémica.

Un autor marxista como Nahuel Moreno (1975) plantea que a partir del surgimiento del mercado mundial en el Siglo XV, la historia de un país o un territorio debe analizarse considerando esta vinculación política y económica como parte de ese todo. Otro elemento a considerar cuando desde el materialismo histórico se estudia la historia es el desarrollo de las fuerzas productivas, que condiciona la organización social de la vida material y las relaciones sociales que las personas establecen en ese orden social.

Pero el mismo autor advierte que la sola utilización de estos elementos no es suficiente para hacer historia, alcanzan apenas para hacer el encuadre. “Para hacer historia realmente habría que tomar en cuenta una variedad de factores subjetivos: los personajes, los proyectos de los partidos políticos (incluso de los individuos), el papel de la gran personalidad, la importancia de las creencias, la vigencia de las ideas, los detalles de las luchas, el análisis de los programas, del arte, de la ciencia, etcétera” (Moreno, 1975: 9 – 11). Moreno señala que se trata de un conglomerado de factores que actúan unos sobre otros, nada más lejos del supuesto economicismo que la crítica limitada y malintencionada le atribuye al marxismo.

De las críticas tampoco escapan los posmodernos, con quienes por lo regular hay coincidencias en cuanto sus críticas a la modernidad occidental (así, sin signo de clase capitalista). “Concuerdan con Lytoard y su crítica a los grandes relatos, con Derrida y su deconstrucción del logocentrismo, con Foucault y sus análisis del discurso y de la sociedad moderna disciplinar, así como reivindican, entre otras, las banderas del anti-escencialismo

y de la deconstrucción del sujeto moderno. Sin embargo, son varios y absolutamente fundamentales los puntos de divergencia entre los decoloniales y los posmodernos” (GEL, 2014: 18 y 19).

Los decoloniales acusan a los posmodernos de eurocéntricos, que no pasan de una mera crítica desde dentro de la propia modernidad; además, divergen porque consideran que las sociedades contemporáneas no han trascendido hacia la supuesta posmodernidad, lo cual probablemente implicaría desafíos diferentes a los que impone la modernidad/colonialidad.

Con quienes hay mayor proximidad teórica de los decoloniales es con el pensamiento poscolonial⁵, comparten sobre todo el interés académico y político por los efectos y las manifestaciones del colonialismo en el contexto actual. Ambas corrientes “comparten la misma vocación crítica, idénticos “enemigos” y similares preocupaciones teóricas. Sin embargo, existen diferencias entre ambas, que hacen en última instancia, del pensamiento decolonial, una corriente independiente y original”. (GEL, 2014: 20).

En términos teóricos la principal diferencia es que los decoloniales introducen y dan preponderancia al concepto de colonialidad, que es su objeto de estudio. En cambio el pensamiento poscolonial se queda en el término colonialismo. Abordar la colonialidad implica el estudio de la relación entre lo cultural y lo social-económico, para lo cual recurren a autores como Wallerstein, al punto de proponer la categoría de sistema mundo moderno colonial. Los autores decoloniales concentran su interés en América Latina, a partir de lo que denominan la primera modernidad, desde el Siglo XVI y no están tan interesados en los procesos coloniales ocurridos en Asia y África como sí sucede con los poscoloniales. Hablan de una segunda modernidad, a partir del Siglo XVIII, no así los poscoloniales.

Las influencias y fuentes teóricas también constituyen una diferencia central, los poscoloniales se inspiran en autores posmodernos, “como lo hace Said con Foucault o Spivack y Bhabha con Derrida, sino (los decoloniales) fundamentalmente en la riquísima tradición del pensamiento crítico latinoamericano, [...] en la teoría de la dependencia, en la filosofía y la teología de la liberación, así como también en las voces de lo que ellos llaman pioneros de la perspectiva decolonial, autores subalternos como Guaman Poma, Aimé

⁵Se puede reconocer poscoloniales por sus objetos de estudio (estudios culturales), entre otros a Raymond Williams, William Hoggart, Eduard Thompson y Stuart Hall.

Cesaire, Franz Fanon, entre muchos otros que batallaron contra las injusticias de la expansión occidental”. (GEL, 2014: 21)

Lo planteado hasta aquí es apenas un esbozo de un tema mucho más amplio, cuyo estudio esperamos estimular para ubicar la propuesta societal del Buen Vivir y la especificidad de la educación indígena, en el marco de los debates que buscan la decolonización de ser, del saber y del poder.

Conclusiones

El Buen Vivir como propuesta civilizatoria y una educación indígena holista, humanista y pertinente.

El Buen Vivir se plantea como propuesta civilizatoria en construcción, frente a la cultura de la muerte del capitalismo y la visión desarrollista – extractivista del socialismo real. La educación para los pueblos indígenas, si quiere favorecer el Buen Vivir, tiene que partir de su concepción de mundo, de su relación armónica con la madre tierra y del equilibrio ambiental, relacionadas con las prácticas cotidianas, es decir, una educación contextualizada y pertinente.

Cosmovisiones indígenas fundamentales para la relación cultura, identidad y poder

Las cosmovisiones se convierten en respuestas socio culturales que posibilitan a los pueblos indígenas comprender el universo, el mundo y su realidad inmediata desde sus orígenes y así estructurar representaciones de pensamiento sobre lo real y lo trascendente, que convierten en formas de vida y aspiraciones que estructuran y regulan la convivencia con todo lo que existe.

Los debates sobre modernidad/colonialidad y la respuesta decolonial

El pensamiento decolonial toma distancia de lo que denomina como las teorías críticas, eurocéntricas de la modernidad (marxismo incluido) y trata de constituirse en una propuesta alternativa con pretensiones de deconstruir el proyecto de la modernidad/colonialdad.

Educación para el fortalecimiento cultural

La propuesta de educación pertinente que fortalezca las culturas indígenas, sólo se puede gestar mediante la participación social de las propias comunidades, conocedoras de su

realidad y poseedoras de sus propios sueños como grupo social. Construyendo su propuesta educativa, a su vez, van edificando su hacer en sociedad y ejercitando su capacidad transformadora de su entorno. Una educación donde todos y todas son maestras, maestros y estudiantes, unidos en los propósitos comunes de diseñar lo que de forma autónoma hayan delineado como Buen Vivir.

Bibliografía

- Aldana Mendoza, Carlos (2014) *La formación docente desde el enfoque humanista – social*. Guatemala: Edit. Cara Parens.
- Artavia, Víctor (2015) *[Crítica al giro decolonial: entre el anticomunismo y el populismo reformista](#)*. En: Revista Socialismo o Barbarie, No. 26, Mayo 2015.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1988) *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. Brasilia: Anuario Antropológico/86, Editora Universidad de Brasilia/Tempo Brasileiro.
- Da Matta, Roberto (2009) *Racismo à Brasileira*. GELEDES. Disponible en línea: www.geledes.org.br, consultado el 15 de enero de 2013.
- De Sousa, Boaventura (2009) *Introducción: Las epistemologías del sur*. Disponible en línea: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf, consultado el 3 de diciembre de 2015.
- Dussel, Enrique (1994) *Conferencia 3: de la conquista a la colonización del mundo de la vida (Lebenswelt)*. En: 1492: el encubrimiento del otro, hacia el origen del mito de la modernidad. Editorial Plural. La Paz.
- Escobar, Arturo (2002) *Globalización, desarrollo y modernidad*. Editorial Planeación, Participación y Desarrollo. Colombia.
- Farah, Ivonne y Vasapollo, Luciano (2011) *Buen Vivir: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES-UMSA, Sapienza Università di Roma, Oxfam.
- Fondo Indígena (2007) *Módulo historia y cosmovisión indígena. Guía de aprendizaje colectivo para organizaciones y comunidades*. La Paz: Plural Editores y Escuela Intercultural de Gobierno y Políticas Públicas; Programa de Formación de Líderes Indígenas.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*. Disponible en línea: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>, Consultado el 4 de marzo de 2015.

- Freire, Pablo (2008) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Fabela, Jorge Luis (s/f) *¿Qué es el paradigma humanista en la educación?* Documento en PDF. Disponible en línea: http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf, consultado el 4 de abril de 2015.
- GEL (2014) “[Conceptos fundamentales del pensamiento decolonial y otros paradigmas críticos de la modernidad](http://andendigital.com.ar/descolonialidad/58-descolonialidad/112-breve-introduccion-al-pensamiento-descolonial)”. Grupo de Estudios para la Liberación (GEL) Extracto del texto *Breve introducción al pensamiento decolonial*. En Revista Cultural Digital Andén, Argentina. Disponible en línea: <http://andendigital.com.ar/descolonialidad/58-descolonialidad/112-breve-introduccion-al-pensamiento-descolonial>, consultado el 7 de abril de 2015
- Gudynas, Eduardo (2013) “Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. En: *Movimientos sociales, solidaridad internacional y construcción de alternativas. ¿Más allá del desarrollo?* Perú: Cuaderno de Trabajo. Broederlijk Delen. Programa Democracia y Transformación Global.
- Guerrero Arias, Patricio (2010) *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*. Quito: Ediciones Abya Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Guerrero, Patricio (2012) *Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología*. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Fotocopias. Ecuador.
- Houtart, Françoise (2011) “Los indígenas y los nuevos paradigmas del desarrollo humano”. En *Buen Vivir: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES-UMSA, Sapienza Università di Roma, Oxfam.
- Huanacuni Mamani, Fernando (2010) *Buen vivir/vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Perú: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).
- Jiménez, Ajb´ee y Aj XolCh´ok, Héctor (2011) *Winaq: fundamentos del pensamiento Maya*. Cuadernos Winaq. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Instituto de Estudios Humanísticos.
- Quijano, Aníbal y Wallerstein, Immanuel (1992) *La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial*. Disponible en línea: http://www.edena.mindef.gov.ar/docs/modulo4_quijano-wallerstein.pdf Consultado el 27 de febrero de 2016.

Quijano, Aníbal (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Quijano, Aníbal (2014) “Colonialidad del poder y clasificación social”. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la Colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. Buenos Aires.

Quijano, Aníbal (2013) “¿Bien vivir? Entre el desarrollo y la descolonialidad del poder”. En: *Movimientos sociales, solidaridad internacional y construcción de alternativas. ¿Más allá del desarrollo?* Cuaderno de Trabajo. Perú: Broederlijk Delen. Programa Democracia y Transformación Global.

Sacristán, Gimeno (2001) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.

Vidal Castillo, Marisol (2014) *Sonoridades de la vida del campo*. Costa Rica: Universidad de La Salle.