

2

SERIE DE PUBLICACIONES
“CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD”

**Memoria, lo común y
la descolonización de la VIDA**

AQUILES HERVAS PARRA

2018

© Memoria, lo común y la descolonización de la vida

Aquiles Hervas Parra

Primera Edición

- Instituto Tecnológico Superior de Turismo y Patrimonio Yavirac, Comité Editorial, Quito, 2018.
- Red de Investigación en Institutos Técnicos y Tecnológicos del Ecuador (RIITE), Ecuador, 2018.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Posgrado de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía, 2018.

Créditos

Mg. Iván Borja Carrera

Rector

Mg. Héctor Arévalo Mosquera

Vicerrector Académico

Comité Editorial

Presidente

Mg. Iván Borja Carrera

Miembros

Mg. Aquiles Hervas Parra

Lcdo. Alberto Almaguer

Ing. Marcelo Argotí Páez

Mg. Jorge Gómez

Lcda. Karina Flores

Lcda. Yolanda Moya

Abog. Gustavo Jaramillo

Lcdo. Juan Martínez

Red de Investigación en Institutos Técnicos y Tecnológicos del Ecuador

Presidenta

Mg. Tania Parra Proaño

Libro No. 2

“Serie de publicaciones Ciencia,
Tecnología y Sociedad”.

Este libro cumplió un proceso de
revisión por pares (peer review)
externo doble ciego.

Edición

Aquiles Hervas Parra

Diseño y diagramación

Portada

Marcelo Argotí Paéz

Revisión contenidos

Karina Flores

Revisión externa de contenidos

Josue Villagómez

Rección Malan

Impresión

Instituto Tecnológico Superior de
Turismo y Patrimonio Yavirac

Quito - Ecuador

ISBN: 978-9942-35-371-9

Registro de Red: REG-
RED-18-0048

Septiembre

2018

Su reproducción con fines
educativos requiere citar fuente,
nombre de autor e instituciones
del recuadro de arriba de la
primera edición.

Memoria, lo común y la descolonización de la vida

Aquiles Alfredo Hervas Parra

RED DE INVESTIGACIÓN EN INSTITUTOS TÉCNICOS Y TECNOLÓGICOS DEL ECUADOR

INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE TURISMO Y PATRIMONIO YAVIRAC



RED DE INVESTIGACIÓN DE
INSTITUTOS TÉCNICOS Y TECNOLÓGICOS
DEL ECUADOR

Eclipse de Luna.

*No es que sea mordida. Se interpone
con el Sol, a un lado de la tierra.*

*Eclipse de Sol. No es que sea
mordido, Se interpone con la Luna,
a un lado de la Tierra.*

*Esto es señal que da Dios de que se
igualan; pero no se muerden.*

*Libro III, Katún
Chilam Balam de Chumayel*

Dedicatoria

Especialmente a Tania Leonor, mi amada madre, de quien aprendí a perderle miedo a todo poder y fuerza que provenga de injusta raíz.

Desde niño de su mano la he visto pararse firme con inquebrantable semblante y aquellos altivos ojos que solo usted, la mujer de dialécticos cabellos, dispone. Valor admirable por el que jamás nadie en su humilde historia la ha podido asustar.

Con tu hombro en el nuestro cambiaremos el mundo y continuaremos la lucha que hoy nos une por un modelo educativo que responda a la realidad de su pueblo.

Agradecimiento

A la Universidad Nacional Autónoma de México, casona de estudios de Latinoamérica. Permitió a este servidor soñar y conspirar teóricamente otro modelo educativo abreviado de las raíces de nuestra memoria ancestral.

Al Mgs. Iván Borja Carrera, Rector del Instituto Superior Tecnológico de Turismo y Patrimonio Yavirac, centro estratégico donde se está liderando una mirada profunda y contra paradigmática de la Historia y la Cultura.

A mis sagrados padres, Aquiles y Tania, eclipse perfecto de la ética y política de la vida. Dadores de principios irrenunciables con los que aspiro siempre caminar y volar. De los cuales estos estudios son inercia y a quienes mantendré eterna gratitud.

A mi abuelo Alfredo, único y verdadero comunista de la segunda mitad del siglo XX en el Ecuador, de quien aprendí el cariño a la causa indígena-campesina, razón y motivo del tema original de esta tesis.

Al amor de mi vida, Naná, por los cuatro mares, tres continentes y dos océanos que han sido testigos de nuestro compromiso de lucha y militancia para cambiar el mundo.

A Carlitos, Pamela, Anita y Magdalena; en el invierno y las primaveras la familia siempre será el núcleo donde se cobija y regocija el corazón.

A la memoria vivida del movimiento indígena, su resistencia durante quinientos años, las/los centenares de rebeldes levantadas y levantados en varios ciclos de esta sangrienta historia. A la insurgencia hacia la cual marchamos.

Al pueblo ecuatoriano, mexicano y boliviano, en suma la Matria Grande de Nuestroamérica, donde se escribió este libro y se idealizaron estas quimeras.

Un precioso arrebol colorea las nubes por encima de las montañas en el atardecer. El Inti refleja rojos, violetas y negros que entre los claroscuros inspiran suspiros y dibujan quimeras en el porvenir, Allá vive la memoria que clandestina resistió quinientos años y hoy grita en el viento la posibilidad de la insurgencia simbólica. Las utopías detrás de las siluetas andinas fulguran sutiles senderos que dan pista de lo que es, sin miedo a equivocarnos, otra manera de vivir y valorar la vida, que si llegase a ser tejida en interculturalidad real podría prolongar la reproducción de la Madre Tierra y sus hijas e hijos.

Dejo a disposición de ustedes, amables lectores o investigadores, estos sueños con algo de academia.

El autor

Índice

Dedicatoria	6
Agradecimiento	7
Presentación	13
Prólogo	15
Introducción	23
Capítulo I	31
1. Interculturalidad	31
1.1. Interculturalidad Crítica	35
1.2. Interculturalidad en un sentido amplio	38
1.3. La lucha y las comunidades andinas	39
1.4. Espacios de enunciación en el tiempo	40
1.5. Categorías confrontadas	47
1.6. Lo andino y lo común	51
Capítulo II	55
2. Colonialidad y subordinación subjetiva	55
2.1. Origen y constitución de niveles coloniales	56
2.2. Lo colonial hoy	61
2.3. La falsa idea de superioridad moderna	65
2.4. Subjetividad y subordinación	78
2.5. Educación para la sumisión	91
2.6. Sumisión como herencia colonial	96
Capítulo III	105
3. Propuesta metodológica	105
3.1. Análisis crítico de discursos	105
3.2. Estrategia metodológica	108
3.3. Técnicas e instrumentos utilizados	110
3.4. Aproximación a la realidad de la educación superior intercultural	119
3.5. Ecuador	127
Capítulo IV	134
4. Hacia otro paradigma de vida	134
4.1. Empequeñecimiento y memoria vivida	135
4.2. Argumento de descolonización de la vida	148
4.3. Dualidad antagónica/complementaria	167
4.4. Tejido común como categoría política de enunciación	171
4.5. Conclusiones	173
Bibliografía	176

Presentación

Una Apachita es la simbolización más vigente y contundente de que la palabra camino jamás se puede pronunciar en singular, cada ocasión en la cual una vía se cierra, las señales y vestigios de la memoria indican que existen giros por los cuales encontrar otra senda para un sueño, proyecto o los simples pasos.

Es grato compartir con los generosos lectores de esta serie que ve la luz en sus primeras cuatro publicaciones lo que con el esfuerzo de buscar caminos ante tantos muros, se ha constituido como una utopía: reivindicar que en la educación técnica y tecnológica existe madera para tallar un proceso profundo, teórico y aplicado de investigación del sentido práctico.

Con el esfuerzo de docentes y personal administrativo, los hombres juntos en una empresa común hacen real la entrega a la sociedad de los primeros cuatro ejemplares a nivel nacional de investigaciones efectuadas por docentes y autoridades de la educación técnica y tecnológica.

Colocamos las primeras piedras de esta apachita con la quimera sincera y esperanzadora de que se produzca un efecto en cadena potente y multiplicador que lleve a crear un montículo a modo de fortaleza de lo que viene a ser la demostración de capacidad cuando hay motivación y actitud cuando hay necesidades.

Este Ecuador profundo dentro de la basta Nuestroamérica, el Abya Yala ancestral tiene mucho que ofrecer, sus hijos más humildes se hallan ávidos de entonarse con los ritmos, velocidad y pertinencia de la historia. Con motivo de la celebración y rememoración de los 40 años de la declaración de Quito y Galápagos como Patrimonio Cultural y Natural de la Humanidad, la ciencia, tecnología se integran para dar otra mirada a la sociedad de hoy.

Iván Borja Carrera, Msc

Rector Instituto Superior Tecnológico de Turismo

y Patrimonio Yavirac

Presidente Comité Editorial

Prólogo

La educación técnica y tecnológica no debe ser pensada como un mecanismo contemporáneo de mano de obra calificada, al contrario de ello, es una valiosa oportunidad para la generación de sujetos autónomos con tendencia exponencial de emprendedores. Es decir. La educación tecnológica es una posibilidad fáctica de cambio de la economía de un país altamente dependiente. Esto se materializa mediante la orientación clara del modelo de educación técnica y tecnológica, su pedagogía, sus estructuras curriculares, sus esquemas de titulación, entre otros, deben apuntalar hacia la relación de la práctica, la teoría y la vida misma. Las estructuras de micro, pequeña y mediana empresa pública o privada podrían sujetarse de la educación tecnológica, un acuerdo social público y consensuado entre los campos educativo y comunitario económico permitirían la reestructuración de los fines de la educación en sí misma. Entre otros retos para dar cuerpo a esta quimera, nos disponemos en esta ponencia a proponer como uno de los aportes la metodología de investigación específica de la educación tecnológica a través del método práctico, sea para los procesos de investigación docente como para las formas de titulación estudiantil, entre ellas la necesidad de centralizar esfuerzos en la modalidad de emprendimientos.

En la actualidad, y particularmente en la situación estructural que caracteriza a los pueblos periféricos del mundo, debemos tomarnos muy en serio lo que implica la construcción del conocimiento y su pertinencia con la realidad social. No es la discusión pletórica de argumentos abstractos la que motiva la necesidad de educación técnica coherente con los problemas, sino, y con énfasis, la concreción de esos problemas frente a su posibilidad práctica.

Algunos para referirse a esto han hablado del retorno contundente a la comprensión de la técnica en su terreno de ejercicio inmediato, otros atraviesan reflexiones de tipo

interculturales revitalizando el valor de las culturas pre coloniales, finalmente en este breve documento se pretende abreviar de los dos caudales reflexivos para combinar una suerte de proposición constructiva de formas de producción del conocimiento asociadas a las prácticas sociales de las comunidades ético/políticas.

Vamos a exponer en estas breves líneas un cuerpo estructurado por tres áreas: la primera, incorporar un marco conceptual y definitorio de la educación tecnológica o como la llamaremos de manera más amplia, la educación práctica; la segunda, conectar un puente entre esa educación y la realidad social, en particular el conflicto productivo o problema del trabajo y la creación del valor, de sociedades periféricas y dependientes como la latinoamericana y cómo el modelo educativo reproduce tales condiciones; y, tercera, un intento esbozado de un métodos de investigación y estudio correspondiente a las dos cuestiones, teórica y práctica que acabamos de describir, su necesidad de transformación.

La dicotomía abstracción y concreción es insuficiente para explicar la intención de conformar una educación e investigación técnica y tecnológica, si bien tal dimensión corresponde al campo epistemológico de lo concreto, la práctica trasciende de sus límites, porque se sitúa en la dimensión de la realidad practicada, la realidad e lo común.

El primer rubro de ruptura es entre la idea de lo individual y lo común. La tradición epistemológica hegemónica persiste en la construcción del conocimiento a partir de objetos configurados desde el yo cognoscente, la fórmula antigua del “Cogito Ergo Sum” (Pienso luego existo), mismo que contiene dos falacias:

- Atribuir el acto del pensamiento al yo individual desconociendo su contexto de construcción cultural e histórica que trasciende del individuo
- Interconectar la existencia (proyección de la realidad) al acto del pensamiento, usurpando de esa manera la realidad de su espacio por excelencia en las comunidades.

“Yo pienso y luego yerro”, con o sin voluntad consciente, yerro en la medida en que: a) Estoy limitado por el tiempo y espacio de mis construcciones objetivas y subjetivas de la realidad, y, b) Mantengo una cantidad considerable de prejuicios efecto de mis formas de conservación de pensamiento. Todos, sin ninguna excepción cargamos con conservadurismo subjetivo que se convierte en objetos limitados de investigación, y por los cuales vuelven a nuestra cabeza una auto cárcel. Defendemos en esta argumentación la construcción común del conocimiento y su evidencia en las prácticas, por lo tanto hablamos de las prácticas comunitarias como el sustento de la educación técnica, extrapolación de la educación en general.

Si el yo pienso anula la realidad, la condiciona y la superpone a las debilidades de nuestras realidad intrínseca y ajustada, la comunidad lo amplifica, abre el campo de visiones, sin decir con esto que las comunidades no carguen consigo prejuicios y esquemas conservadores compartidos, sino que al abrir el abanico estas realidades compartidas y las yuxtapuestas se contraponen permitiendo una mayor diversidad de miradas.

La realidad comunitaria practicada y la realidad del yo pensante rompen en una frontera casi infranqueable que determinan finalmente los objetos de conocimiento y los sujetos que componen la sociedad. El abismo al que nos referimos se ajusta exclusivamente con el reordenamiento del inicio de la construcción del conocimiento.

Proponemos que la investigación práctica parte de los problemas, es el conflicto el que constituye la necesidad del conocimiento. El conflicto constituye la vida en si misma, no hay vida sin conflicto. Tendemos a dirigirnos hacia la armonía y la superación del conflicto y para ello nos preguntamos cómo, esa respuesta es la investigación, es decir la investigación existe porque existe vida y la vida existe porque hay conflicto, por lo tanto la investigación es la respuesta al conflicto y en ese sentido y orden deberemos operar.

Si el punto de partida del conocimiento es el conflicto entonces su agenda de investigación debe arrancar desde los problemas sistematizados u observados. Estos

problemas se reproducen en las comunidades ético-políticas. Lo curioso a estas alturas es que las comunidades además de contener los problemas, tienen además, y con la misma fuerza, una gran parte de las soluciones, lo cual pone a los investigadores en el rol estricto de mediadores y organizadores del conocimiento. Una especie de registro metódico del salto entre el conflicto y su superación, tanto en el caso de organizar formalmente las soluciones como en el caso de proponerlas desde su capacidad creativa.

Así, mientras la construcción del conocimiento formal y hegemónico parte del objeto como dotación del yo pensante, la construcción del conocimiento crítico y práctico parte de los problemas. A esta distancia le atribuimos las características de la investigación y educación práctica.

Los tres campos de la vida entran en permanente tensión y armonía, como habíamos mencionada hace un momento la vida mismo es por tendencia conflictiva. Por lo cual la posibilidad de la superación del conflicto implica lucha y acuerdos, haremos en este breve escrito alusión a la posibilidad consensual. Uno de los elementos centrales de este acuerdo pasa por la respuesta que demos a nuestra situación sistémica, más aun en sociedades dependientes y periféricas como la nuestra.

Lo curioso de la técnica es que es efecto de la creación del valor, forma distinta de llamarle al trabajo. La técnica no puede existir sin trabajo y el trabajo definitivamente depende de la técnica. Es así que la tecnología debería ser definitiva solo como un tratado secuencial del trabajo.

El acuerdo social planteado rodea entonces el trabajo, la productividad y las técnicas de respuesta a los problemas de ello. No significa que la cultura quede excluida, en una mirada integral el componente cultural es determinante para la explicación de la conformación de las tecnologías y las formas de trabajo, así como el rol de la memoria vivida y practicada de los sujetos y las comunidades. Sin embargo la profundización de esto la dejaremos para la versión ampliada de este escrito.

Por el momento, y en virtud de este prólogo, nos interesa poner énfasis en la necesidad de acuerdos sociales mínimos respecto de las necesidades sociales, la más tenaza de ellas, la inexistencia de un modelo de trabajo y producción con la búsqueda de un estado de bien vivir o bienestar, como quiera llamárselo.

¿Estudiar, educar e investigar para trabajar o para autonomizarse? La producción y creación de valor subsumido o el trabajo liberador, en el fondo está en juego ese escenario. Sin duda un modelo de educación práctica procuraría generar sujetos empoderados y autónomos que apunten a liberar sus vidas de las cadenas del capital improductivo, más cuando en nuestro país las cadenas están captadas por capitales rentistas y especulativos que no producen valor sino que lo captan y concentran ociosamente.

¿Con quiénes acordar? Sin dudas con todos aquellos que deseen poner énfasis en la producción del valor y no su parasitario aprovechamiento. Lo público, privado y comunitario ponen en común la conexión y convivencia de la posibilidad de educaciones prácticas pertinentes con las modificaciones de la realidad, más aun cuando ésta se halla situada y arrinconada entre la realidad ficticia y la realidad real; la de una idea de trabajo inexistente y un trabajo productivo por construirse y convertirse en modelo de producción.

Finalmente para cerrar este argumento esbozado y solo como estructura de lo que será un campo de investigación y propuesta definiremos dos breves elementos: las fuentes de posibilidad del método práctico y un esquema de organización de problemas sociales rumbo a organizarlos metodológicamente. Sobre lo primero las dos grandes fuentes son: a) Teoría Crítica contra hegemónica en Occidente y b) saberes ancestrales de prácticas pre coloniales

La intención del literal a es mostrar que la crítica a la epistemología hegemónica y sus formas de construcción del conocimiento no provienen de una intención de satanizar a Occidente, más aun cuando sus espacios periféricos adolecen de nuestras mismas dificultades.

Estas dos fuentes son la posibilidad concreta de caminar hacia otro modelo de investigación y educación práctica. Y desde las dos fuentes, con más relevancia de la segunda porque carga en nuestras prácticas culturales las formas concretas, se localiza la conformación de un método concreto de investigación práctica tan sustanciado como los métodos que estudiamos en las universidades.

Pare ello ponemos a su disposición apreciado lector este serie de trabajos que se han titulado “Ciencia, Tecnología y Sociedad”. Reto inmenso para quienes deseen contribuir con sus investigaciones y aportaciones, así como quienes permitan el intento de seducción de otro modelo educativo mediante su revisión y lectura.

Aquiles Hervas Parra

Coordinador General Red de Investigación en
Institutos Técnicos y Tecnológicos del Ecuador RIITE
Docente Instituto Superior Tecnológico de Turismo
y Patrimonio Yavirac



Introducción

En las manos se siente el tejido andino, se despliega sobre las palmas con sus texturas, colores y direcciones, conciso y fuerte dibuja alegorías y sentidos en la superficie visible así como en su base trasera no visible. Lo común se expresa simbólicamente a través del tejido andino, lo común que no es igual a lo homogéneo, que expresa lo diverso sin que eso denote la individualización de lo diferente. Lo común es aquello que los diversos comparten; las líneas, lanas y curvas de distintos colores entrelazados y cruzados unos con otros, al igual que las polimorfas inclinaciones y direcciones de los signos insertos en la malla del tejido andino demuestran que los diversos se pueden entretejer como comunes, no iguales, sí cercanos, con memorias compartidas y tensiones y/o armonías similares.

Empiezo diciendo esto debido a que mientras escribo esta introducción, tengo entre mis manos uno de los tantos tejidos andinos que se siguen elaborando en las zonas indígenas de las altas montañas y altiplanos del oeste del Abya Yala. Los tejidos, tal y como han sido descritos, son la mejor metáfora visual de lo que concluiré concibiendo en la presente tesis: la realidad, la interculturalidad y la posibilidad descolonizadora. Sin embargo, ésta no es una tesis de tejidos sino sobre el espacio donde esa metáfora se convierte en posible, la educación superior intercultural.

Imaginemos que en el espacio intercultural de educación superior, sin que se logren eliminar por completo las asimetrías entre los diferentes, es más factible el hecho del encuentro de alteridades, de otros dialogantes que tejen y atraviesan sus hilos, colores, pensamientos, esquemas, paradigmas, formas de vivir y de valorar la vida. Abordaremos las instituciones de educación superior como *espacios* posibles para tejer lo común con hilos interculturales diversos, a la luz de la memoria vivida de los sujetos sociales.

Arrancaré con dos aclaraciones necesarias: primero, las nociones aquí bosquejadas respecto de su dimensión propositiva forman parte de un trabajo en su naciente y más inmaduro estado; y segundo, el uso de algunos términos o categorías pueden cambiar en el futuro debido a mejores comprensiones semióticas o históricas. La intención de este texto busca esbozar un posible camino de las reflexiones teóricas alrededor de la notable crisis que vive la sociedad actual en el presente, a la lumbrera de nuestro pasado (parcial en todos los sentidos) con la pretensión de otro futuro posible.

La realidad no preexiste, ni siquiera existe; la realidad dialoga, se mueve, es dinámica, se permite percibir en el momento en que des-configuramos nuestras formas de percepción tradicionales. No se trata de observar, sino de ser observado, intercambiar en movimiento las miradas, incorporarse a mirarse a sí mismo dentro del espacio subjetivo que pretendemos comprender. No se trata de oír, sino de saber escuchar; para ello se requiere aprender a callar y ese aprendizaje conforma el saber, pues si logramos callarnos en la voz hablada, así como en la voz que piensa mientras el otro habla, nuestros oídos lograrán escuchar realmente. No es un ejercicio sencillo, ni nace por la exclusiva aceptación de su necesidad; es un ejercicio que se desarrolla en la voluntad y la práctica misma de la intención de otras formas de percibir qué son, por qué no decirlo así, las percepciones descolonizadas.

Estamos muy preocupados por producir teorías sublimatorias, con tintes de vanguardistas, descubrir nuevas formas ontológicas que justificamos a modo de morales correctas, y en la mayoría de los casos terminamos por amotinarnos en las citas y las paredes de las academias. De lo que se trata es de revolucionar la teoría, trasvasarla de su base abstracta para confrontarla con los espacios, las territorialidades y las tensiones. Teoría que no nace junto a los otros/as y habla de estas y estos, es especulación justificada.

Como investigadores nos acercamos a los otros pero debemos abandonar de inmediato esa posición de investigadores, pues es irreal plantear que puedes convertirte

instantáneamente en un miembro más de la comunidad; sin embargo, mientras más radicalmente se lo intente, **más real** será la percepción de los hallazgos. Lo otro habla a través tuyo, nos transforma en cuanto se expresa o en cuanto calla también, habla y calla, te deslocaliza si lo permites. Este documento será una ruta de transparencia o de maquillaje según permitas que lo otro se injerte en tus ideas, desmonte prejuicios, apabulle preconceptos.

El espacio de enunciación desde el que se pretende escribir esta tesis es el de los sectores populares, y de ninguna manera la reflexión académica constituye el punto de partida. Por ello fue vital para la vida misma del presente trabajo llevar a cabo la estancia de campo, y su respectivo reencuentro con la realidad rural de la que provenimos todos pero tendemos a negarla.

El espacio donde se localiza y sitúa precisamente la tensión crítica, no necesariamente con las exigencias epistemológicas elitistas que solemos querer ver desde las academias, pero sí con la valiosa posición que detrás de su postura crítica entrama categorías de reflexión que pueden ser sustraídas en investigaciones. Cliford Geertz decía que para los académicos no hay otra realidad fuera de la que existe en el texto, pero la fuerza de la parte práctica y de campo en esta tesis es el espíritu de la misma, por lo cual se la escribió en el marco del sentido común, sin adornos ni deseos de impresionar. Friedrich Nietzsche sentenciaba “hay espíritus que enturbian sus aguas para hacerlas parecer profundas”; aspiramos que este texto no caiga en esa arrogancia.

En el *capítulo 1* abrimos el abordaje teórico, que deberemos decir ha sido establecido con varios criterios propios de la naturaleza de la investigación y del Posgrado en el cual fue efectuada. El primer criterio escogido fue el de rastrear autores mayoritariamente locales de la región latinoamericana, no se trata de afirmar a modo de chauvinismo el innecesario antagonismo con lo occidental o con las aportaciones externas, también hay varios libros de tradiciones del pensamiento crítico occidental incluidos

en la bibliografía, pero tenemos la firme intención de crear basamentos teóricos desde la contextualización más directa de la producción académica o intelectual. Por ello la gran mayoría de libros, artículos y compilaciones escogidas como elemento teórico son de la región latinoamericana y con enunciación latinoamericanista y/o descolonial.

Por ello también es que las dos columnas vertebrales del capítulo teórico de la tesis son corrientes que, si bien no se constituyeron exclusivamente en la región nuestra americana, han tenido en ese espacio sus más interesantes lugares de enunciación, reproducción, cuestionamiento y replanteamiento: la interculturalidad crítica y los estudios sobre descolonización. Hemos decidido abordar la interculturalidad con apellido de *crítica*, para que esto otorgue identidad política y pertinencia al problema de subordinación y asimetría de los países y comunidades latinoamericanas; asimismo con el repaso breve sobre la teoría de la subjetividad, ante lo cual el estudio refiere a la *subordinación subjetiva* y el sujeto alejado de la tradición individual de occidente para subsumirlo en el estudio de su dimensión colectiva o de lo común. En el mismo título se hilvanan varios acápite como la *interculturalidad de la vida* que amplía la noción ética del tema y la relación con la naturaleza. No es posible hablar de posiciones críticas si la fuente de la que obtenemos enunciación no es la historia de antagonismo, insurgencia y resistencia de los pueblos indígenas.

En las estrategias de abordaje al campo y el procesamiento de la información frente las metodologías tradicionales. La convicción y compromiso con la llegada al campo y la interrelación con los sujetos para participar junto al espacio del que se hablará es una obligación ética, a nuestro juicio, de las investigaciones sociales en todas las disciplinas. Si bien el análisis crítico de discursos es ya hoy por hoy una corriente con bases, su reciente proposición en finales del siglo XX nos permite cierta flexibilidad para movernos y proponer estrategias metodológicas y técnicas e instrumentos que cumplan otro rol al recabar información.

No es posible hablar de análisis de discursos sin contextualización, para lo cual hemos escogido el uso de bibliografías de la localidad, levantamiento de datos del espacio, tiempo e historia, así como la inspiración antropológica del registro de observaciones participantes en cuaderno de campo, que si bien no llegan a la rigurosidad de la etnografía permiten solidificar el contexto de los espacios investigados.

La ficha diseñada tal como veremos en el acápite que explica en detalle sus estrategias, es posiblemente la intención de mayor innovación. Recolectar discursos de cantidades altas de sujetos presenta ciertas dificultades al momento de los límites temporales de una tesis de Maestría, sin querer aseverar que cumplimos con el acometido, quedamos muy satisfechos con la forma en que la estrategia de la ficha, simbólicamente dibujada como una chakana, logró cumplir su fin recopilador de discursos y a la vez se convirtió en signo de identidad y posible apropiamiento. Las cuantificaciones posteriores, aunque demoradas y largas de completar, se procesaron de mejor manera por las facilidades de la estrategia implementada. En el acápite final del capítulo se explica detalladamente las clasificaciones de cuantificación que en lo posterior serán analizadas a la luz de la teoría y el campo. Todo esto se encuentra en una página web de respaldo anexo que por motivos de extensión no se pudo incluir en la publicación.

En el *capítulo 3* se procedió al análisis crítico en tres tipologías: de las diversidades, de relacionamiento y cambio en los discursos y de carácter común en general. Es decir, se analizó el contexto diverso, los cambios que van teniendo los discursos sobre la experiencia vivida del modelo intercultural a medida que avanzan los semestres de estudio, y finalmente los elementos comunes que se tejen entre todos los sujetos que comparten la experiencia.

La interpretación y propuesta nos permite ir cerrando este caracol investigativo; empezamos con la revisión teórica de las columnas vertebrales de la tesis y a modo de estado del arte sincretizamos conceptos, los cuales funcionaron como contexto académico para la entrada al trabajo de campo. Una vez allí,

en los espacios in situ, la contextualización histórica, temporal y espacial aunada al levantamiento de observaciones fruto de la convivencia permitieron profundizar el acercamiento a los sujetos, con permanentes reflexiones de retorno a las teorías, como afirmamos, a modo de caracol. En las inercias de estos dos movimientos de teoría y práctica la recolección y análisis de los discursos abrieron el giro claramente visible de la intención de la investigación: detectar *los cambios discursivos de los sujetos en la experiencia de las universidades interculturales como una forma concreta y perceptible de descolonización de esos sujetos a través del encuentro entre memoria vivida y modelo educativo intercultural, uno de muchos espacios posibles de lo común.*

Aparentemente esta idea pareciese ser la hipótesis de la tesis, sin embargo hemos preferido no redactar una hipótesis textual, porque esa idea de la academia tradicional y de la epistemología occidental, conforma una prolongación colonial de la imposición de aquello que pensamos sobre la realidad, cuestión que termina en mucho casos, así no sea la intención del autor, por ajustar lo investigado a lo supuesto, afirmado o interrogado en la hipótesis. La interpretación, propuestas y conclusiones resumen y sincretizan el hallazgo final de la investigación, ligado al argumento de descolonización que contiene, sin negarlo, gran parte de la interpretación de este humilde estudiante sobre lo que es la descolonización en una dimensión ética y política.

Finalmente para cerrar esta breve introducción, la reflexión y propuesta que realiza Boaventura de Sousa Santos en su texto “Crítica de la Razón Indolente” sobre la -transición paradigmática- es una posible descripción de lo que sucede con los procesos de educación superior intercultural, al menos de los más intencionados en confrontar con la modernidad, más cuando se lo plantea como -luchas paradigmáticas- ya que pone en evidencia la situación de los sujetos y su construcción histórica en el contexto con las propuestas del modelo educativo alternativo.

A las investigaciones sobre sujetos interculturales se deben acompañar ineludiblemente lo existente en Pedagogía

Intercultural, Historia, Modelos educativos, etc., así como repotenciar investigaciones en esas áreas. En la cuestión educativa indígena hay una doble discusión: el derecho al ingreso en las universidades (debate del acceso) o si se tiene una educación propia (debate de las autonomías); el primero se desarrolló durante las reformas neoliberales, mientras el segundo es una lucha inmediata a la colonización, que se da con fuerza en los inicios del siglo XX.

Hay un tercer elemento: la educación común entre varios espacios que podamos construir en conjunto, sin imposiciones ni intenciones de asimilación, que tenga partes estructurales como respuesta a las crisis y sistemas globales y partes autónomas con educación propia sin injerencia, un sistema combinado pero no diseñado por agentes externos. Ante las fuerzas materiales que sustentan la superioridad opera la fuerza de lo común, pocos ricos acumuladores equivalen a muchos populares comunes e integrados, esa es una versión concreta de la descolonización. Lo diverso teje lo común.

Una forma de denominar al modelo educativo que se requiere puede ser la de un modelo “audaz” debido al reto que implica pretender crear condiciones de transformación de la subjetividad. Simbólicamente las universidades interculturales o las universidades tradicionales (públicas o privadas) que abrieran grietas internas para que se abra paso esa forma distinta de valorar y vivir la vida, se deberían denominar “Pluriversidades”, título que no denota exclusivamente pertinencia sino transformación profunda de los esquemas y paradigmas que hoy se sitúan en la educación en general.

El autor culminó esta tesis con un aprendizaje de vida, con ligera entrada a la sabiduría que clandestinamente ha resistido durante más de cinco siglos, con muchos auto cuestionamientos de las formas jerárquicas que operan en la materialidad sistémica pero también en las cotidianidades, y ante las cuales se requiere más que nunca tomar partido, posicionarse y comprometerse en las dimensiones éticas y políticas de la realidad.

En los Andes el futuro es esperanzador, mientras ponemos estas últimas letras que abrirán la tesis, un precioso arrebol colorea las nubes por encima de las montañas en el atardecer. El Inti refleja rojos, violetas y negros que entre los claroscuros inspiran suspiros y dibujan quimeras en el porvenir, Allá vive la memoria que clandestina resistió quinientos años y hoy grita en el viento la posibilidad de la insurgencia simbólica. Las utopías detrás de las siluetas andinas fulguran sutiles senderos que dan pista de lo que es, sin miedo a equivocarnos, otra manera de vivir y valorar la vida, que si llegase a ser tejida en interculturalidad real podría prolongar la reproducción de la Madre Tierra y sus hijas e hijos. Dejo a disposición de ustedes, amables lectores o investigadores, estos sueños con algo de academia.

Capítulo I

1. Interculturalidad

El error más desacertado al construir una idea de interculturalidad en el marco de un programa crítico es el de pensarla con el clásico reduccionismo del encuentro de los diferentes como un ejercicio de mutuo conocimiento, pues si bien se trata de un encuentro, su ejercicio no se queda solamente en la mirada bi/multilateral de esos diferentes, “desde los años 90, la interculturalidad se ha convertido en un tema de moda” (Walsh, 2009).

Tal encuentro produce dinámica, no siempre es pasivo, no siempre es simétrico, y sin lugar a dudas, no siempre se halla carente de tensiones entre los diversos: “si bien la diversidad siempre ha sido manifiesta en todo el planeta, solo desde 1492 vivimos un proceso de contacto profundo, y desigual, entre las distintas culturas: negación total, imposición, incorporación yuxtaposición, enriquecimiento” (Estermann, 2010). Entender la interculturalidad como la reducida descripción de ese encuentro es una forma de especulación teórica, sin asiento práctico y mucho menos de mirada futura o aplicación de lo entendido. Usamos este concepto porque pretendemos “Desarrollar en un sentido crítico la noción y usos de la Interculturalidad para superar las visiones y prácticas conservadoras sobre Interculturalidad para avanzar hacia sociedades post-capitalistas y descolonizadas.” (Viaña, 2008).

Cuando algo se encuentra con su diverso, sean estos, sujetos o culturas, si el encuentro es simétrico y diremos por el momento, equilibrado, se desarrolla “el equilibrio epistemológico de la humanidad, cuya causa hace suya la interculturalidad” (Fornet-Betancourt, 2009a), y cada parte de dicho encuentro se redefine de forma armoniosa producto del mismo. Sin embargo, cuando ese encuentro es asimétrico, suscita más bien una forma de dominio que

establece fuerzas de una parte sobre la otra, aun aunque de manera involuntaria la parte dominada logre identificarse ante la dominadora, no siendo esto comparable con la forma de avasallamiento que logra la parte dominadora.

La relación de dominio tiende a desaparecer y anular la expresión de lo dominado. Ante esta situación de desigualdad y anti armoniosa, surge la necesidad de tener una mirada crítica del concepto de interculturalidad que tradicionalmente se trató en las academias occidentales o anglosajonas.

En cada cultura, se puede hablar de un conflicto entre tradiciones, que es muchas veces un conflicto por el poder, y que no sólo debe entenderse de manera práctica, sino también hermenéutica, debido a que se trata, también, de la lucha por la hegemonía de la interpretación. (Fornet-Betancourt, 2009b)

En algunos ejemplos de variantes académicas del encuentro de diversos como el multiculturalismo o la hibridación cultural con exponentes como Will Kymlicka o Néstor García Canclini respectivamente, podemos inferir, más allá de querer entender la intención de sus autores, una posición no crítica del encuentro desigual de esos diversos. En uno de los citados casos, el multiculturalismo, desde la lectura política liberal “Kymlicka concibe la cultura como un contexto de elección liberal autónomo” (Gissi N. , 2002), habla de una cultura societaria como la suma o adición de las individualidades, y se refiere a los diferentes como minorías a las cuales se les debe otorgar derechos especiales con el fin de compensar las asimetrías. Los miembros de culturas minoritarias, como el autor las llama, sufrirían un tratamiento desigual en el espacio de las elecciones, rumbo a lo que se denominó en la propuesta como la “ciudadanía multicultural”. “El multiculturalismo oficial ha sido el mecanismo encubridor por excelencia de las nuevas formas de colonización” (Rivera Cusicanqui, 2010).

Esta lectura de corte liberal la hemos visto hoy en día en autores como Ronald Dworkin o John Rawls quienes han actualizado la discusión liberal de la construcción del Estado

desde la suma de los individuos, que en este caso tendrían una identidad cultural individual.

A pesar de tener una posición antagonista con la tradicional mirada de lo diverso cultural, el análisis específico de la hibridación cultural se remite al escenario urbano y con fuerte componente migratorio, es decir, ubica la discusión sobre un fenómeno relativamente contemporáneo, ya que la migración como traslado de culturas ha existido en casi toda la historia de la humanidad, pero como fenómeno de la división internacional del trabajo moderna se lo analiza en una óptica reciente. “García Canclini (1997) afirma que en la actualidad la búsqueda de la identidad ciudadana no consiste en entender qué es lo específico de la cultura urbana, qué la diferencia de la cultura rural, sino cómo se da la multiculturalidad, es decir, la expresión de múltiples culturas en el espacio que llamamos urbano” (Mayol, 1999). Es así que el encuentro se produce según García en un escenario específico y desde ese lugar interactúan los diversos, “García Canclini está convencido de que en la cultura popular es donde mejor se observa el fenómeno de hibridación entre lo tradicional y lo moderno” (Castro Gómez, 2011). Y la tensión que pueda producirse en ese lugar debe aliviar la tensión mediante el ejercicio de lo público, no entendido necesariamente como lo estatal.

Como vemos, estas dos visiones, que en una primera línea retórica no dejan de ser seductoras en sus intenciones, apuntan hacia una visión de lo intercultural como la forma de asimilación pasiva de un sujeto o cultura sobre otro/a, “la interculturalidad entendida como diálogo entre culturas diversas tiene como fundamento una concepción de la cultura que termina mermando la potencialidad crítica del proyecto intercultural” (Claros & Viaña, 2009). Su preocupación no reside en la forma avasalladora que tiene la cultura dominante de enajenar o asimilar a la dominada, sino estrictamente a que la tensión se disperse en la vigencia del orden establecido, sea este económico o político, que a la final son parte de lo mismo, el mercado global o transnacional. Mucho de lo que en Latinoamérica se erigió como política indigenista en los

Estados de Bienestar de la década de los sesenta y setenta (con excepción del caso mexicano que fue desde los treintas y cuarentas), y con extensión hasta la instalación del régimen neoliberal en las posteriores décadas de los años ochenta y noventa, también reproducían esta intención de anulación o asimilación según se requiera en el caso.

La globalización funciona más bien como una inmensa maquinaria de inclusión universal que busca crear un espacio liso, sin rigurosidades, en el que las identidades puedan deslizarse, articularse y circular en condiciones que sean favorables para el capital globalizado. La globalización entonces procura aprovechar la diversidad, aunque en el trance globalizador buscará, por supuesto, aislar y eventualmente eliminar las identidades que no le resultaren domesticables o digeribles. (Díaz-Polanco, 2006).

En un giro de las perspectivas académicas y con la presencia de una dosis notoria de crítica al multiculturalismo se encuentra la posición del hispano hindú Raimon Panikkar, con la mirada crítica a la perspectiva de encuentro occidental. Sin profundizar mucho en su postura que además aborda la interreligiosidad, el autor aborda el dilema de la paz como fin de lo intercultural, es decir, supera la noción asimiladora de corte estatal como instrumento de mercado para convertirla en una forma de salir de la violencia: “La cultura dominante actual, de origen europeo, ha penetrado de una manera tan amplia (no digo profunda) en la atmósfera planetaria que con frecuencia el llamado extranjero es ya una persona colonizada por esta cultura dominante” (Panikkar, 2006).

Este giro a la lectura intercultural pone en evidencia la cuestión de la asimetría en términos globales; hay una cultura que en esa dimensión global hoy en día tiene un claro dominio sobre los demás, entre ellos los diversos, que es la cultura occidental con sus muchos mecanismos o manifestaciones, siendo la más fuerte el mercado, por lo cual “el discurso de la interculturalidad es cada vez más utilizado por el Estado y por las agencias multilaterales como un nuevo artilugio del mercado” (Walsh, 2014). Se coloniza y neo coloniza a las expresiones periféricas a ese centro dominador, en muchos casos de manera

progresiva y paulatina, en otros con la necesaria injerencia violenta; quienes resisten reciben la mayor parte de veces esta arremetida de fuerza.

1.1. Interculturalidad Crítica

Desde este sentido nos corresponde asumir aquel punto de partida de este concepto en el que se encuentra comprometido con la posibilidad descolonizadora, “Interculturalidad tiene una significación en América Latina ligada a las luchas históricas y actuales de los pueblos indígenas y negros” (Walsh, 2014). Esa mirada que podría establecerse como punto de enunciación específico de la interculturalidad es la pauta desde la cual trabajaremos el aporte teórico.

En esta línea no nos llama la atención de forma exclusiva la interrelación de los diversos, sino cómo desde esa diversidad se puede encontrar un punto de partida para la construcción de una sociedad otra, donde quepan los diversos sin dejar de ser tales y sin ser asimilados; donde las prácticas que pueden ser vistas como atentatorias a los grupos dominantes tengan la posibilidad de persistir, salir de la resistencia a la coexistencia pacífica y armónica, sin borrarse ni adaptarse además en su ampliación hacia otros sectores sociales. “La lucha de los indios se identifica parcialmente con la de otros sectores sociales vulnerables en sus derechos” (Almeida, 2008).

La interrogante que surge es de dónde sale la propuesta de interculturalidad crítica, que “representa un giro epistémico que tiene como base el pasado y el presente de las realidades vividas de la dominación, explotación y marginalización” (Walsh, 2014). Precisamente no tiene como origen la academia, ésta puede ser determinante en lo posterior para robustecer la idea, pero su punto de nacimiento son las luchas del movimiento indígena en varios contextos de la historia.

Se generó un fuerte movimiento de reivindicación social indígena en la década de los 90, el movimiento indígena se centró en la reivindicación de la identidad, el territorio y la dignidad que

culminó con un gran encuentro de pueblos de Oriente y Occidente. (Alex Contreras, Los niños por el territorio y la dignidad, La Paz, 1992, PEIB-MEC) Citado en (Rodríguez, 2006).

Es parte del programa del movimiento indígena, y en particular de las organizaciones indígenas de países andinos en donde miramos la principal fuente de esta reflexión crítica de insurgencia simbólica y reivindicación identitaria. Como lo manifiesta por ejemplo la CONAIE¹:

El principio de interculturalidad respeta la diversidad de los pueblos y nacionalidades indígenas y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir un nuevo Estado Plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre nacionalidades. (1997).

Al referir el espacio de enunciación de interculturalidad crítica desde el movimiento indígena, no convertimos a ésta en un patrimonio exclusivo de tal movimiento, más bien en la misma línea de lo planteado por la cita que precede, es el concepto desarrollado desde allí, una vía para toda forma de espacio al cual explota, enajena o pretende avasallar la cultura dominante, “el indianismo² constituye un movimiento” (Pacheco, 1992). En ese sentido el concepto se amplía hacia varias esferas que no se encierran en lo étnico,

1 La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE es una organización que aglutina en su seno a las Nacionalidades, Pueblos, comunidades, Centros y Asociaciones indígenas del Ecuador. En 1980 se organizó la CONACNIE (Consejo Nacional de Coordinación de Nacionalidades Indígenas) con el objeto de promover la consolidación de pueblos indígenas y se convocó al primer Congreso de la CONACNIE, en noviembre 13 al 16 de 1986, en campamento Nueva Vida, en Quito y se constituye la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador); es el resultado de la lucha continua de las comunidades, centros, federaciones y confederaciones de pueblos indígenas. (www.conaie.org/quienes-somos/).

2 Indianismo es la identidad común con la que se conoce a la conformación política del sujeto indígena en Bolivia, para el caso del Perú se traducirá en indigenismo y en Ecuador en general como movimiento indígena. En lugares como México la palabra indigenismo está asociada más bien a la política pública establecida desde el Estado con el amparo de corrientes académicas que lo guaron.

aunque hayan tenido en ello su punto de orientación. El término “interculturalidad crítica” puede ser utilizado por cualquiera de esos espacios dominados, que su sentido va a trasladar muy similares contenidos y significaciones.

Vale también agregar que el término no denota estrictamente un discurso de conflicto, lejos se encuentra de procurar representar la descripción del antagonismo de manera única, más bien, además de esa identidad primera con la que lo definimos se encuentra todo un universo de sentidos que simbolizan la manera de vivir desde el pensamiento y cosmogonía andina, Nuestra filosofía, motor y meta de nuestro pensamiento y acto, se dirige hacia nuestra libertad.” (Reinaga, 2010). Siendo esa diferencia con la que establece una intercultural antagónica, marcadamente alejada de la reproducción de afecciones que amonestan sus dominantes, en suma: crítica.

La lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentran aislados de los paradigmas o estructuras dominantes; por necesidad (y como resultado del proceso de colonialidad) esta lógica “conoce” esos paradigmas y estructuras, y es a través de ese conocimiento que se genera un pensamiento otro. (Walsh, 2014).

En esa línea el concepto procura una prolongación de la dinámica antagónica, un encuentro de universos de sentidos entre el dominante y el que se ha resistido a desaparecer durante varios siglos con miras a transformar el primero “la interculturalidad ofrece un camino para pensar desde la diferencia hacia la descolonización, la descolonialidad y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh, 2014), claro, con la sabiduría de comprender aquellos aspectos que de ese sistema pueden entrar en un campo relacional.

No se trata con eso de retornar a una idea de hibridación, sino, a la sabia abstracción de los aspectos auto-críticos que también tiene el sistema vigente. Tanto en lo académico teórico como en las luchas prácticas conviven corrientes

críticas, unas provenientes de la cultura actual y otras que están adquiriendo voz después de siglos de silenciamiento e invisibilidad, todas juntas podrán configurar lo que Catherine Walsh define como los “otros mundos de otro modo”.

1.2. Interculturalidad en un sentido amplio

A esto agregaremos además que la cuestión intercultural crítica en su expansión dimensional hacia la naturaleza y la ruptura con la perspectiva del encuentro de individuos “la interculturalidad no es una noción antropocéntrica sino biocéntrica pues la crianza de todas las formas de vida es lo que está en el nudo de las preocupaciones de todos los miembros del Pacha o localidad. Esta misma noción es extensiva cuando se trata de conversaciones entre diferentes pachas o pueblos” (Rengifo, 2001).

Es decir, las relaciones interculturales entendidas en un plano crítico, una forma de interculturalidad de la vida en el más amplio sentido de la palabra, incluyen las relaciones existentes entre sujetos que forman una comunidad cohesionada o no, y las otras comunidades cercanas y lejanas con las que por diversos motivos se relacionan.

Lo intercultural es también intercomunitario. Asimismo, y partiendo del sujeto o de la comunidad colectiva de sujetos, la relación de éstos con la naturaleza implica un intercambio de sentidos y valoraciones, el entorno de vida valorada y respetada implica diálogo; esta interculturalidad es la más compleja de asimilar desde nuestra concepción antropocéntrica del mundo, pues “en la filosofía del mundo andino, la naturaleza es concebida como otro ser vivo en estrecha interrelación con el ser humano, de manera que guarda atributos del ser humano y viceversa” (Pari Rodríguez, 2006).

Cómo hablar con plantas, el agua que fluye o la montaña silenciosa si el interlocutor no tiene el mismo conjunto de signos codificados para responder en igual lenguaje, simplemente porque para comprender a quien no posee el mismo lenguaje

se requiere de voluntad y apertura, un ejercicio dialógico de paz y simetría, una práctica concreta de amor, tal como cuando un niño que aún no posee la capacidad del habla transmite a quienes lo aman sus alegrías, miedos, enfermedades o estados de ánimo, “las culturas tienen diferentes modos de conocimiento especializado” (Tapia, 2014).

La naturaleza habla, se encuentra en permanente emisión de mensajes que no son escuchados por la ausencia de intención de los escuchas. No deja de escuchar por falta de capacidad auditiva sino por el abandono de la voluntad para tal efecto, “El paradigma del desarrollo-consumismo ha producido el desequilibrio de la vida” (Huanacuni, 2010). La colonialidad del espacio y de la naturaleza alude a la racionalización occidental de la naturaleza y del territorio, que los convierte en objeto de apropiación, dominio, explotación y mercantilización (Ortiz, Narváez, & Breton, 2016).

1.3. La lucha y las comunidades andinas

En Latinoamérica y en menor medida en el mundo, la reflexión teórica alrededor de la diversidad toma a los grupos indígenas como elemento de explicación principal. Es la historia del supuesto descubrimiento³ de América, la colonia de tres siglos, la posterior recolonización dentro de las independizadas Repúblicas y los estados nacionales, en dos siglos, lo que da esa fuerza mayor de exaltación explicativa de los cambios de lo diverso alrededor de lo indígena: “lo que pasó después de la invasión europea y durante la república, es que muchas comunidades andinas sufrieron una serie de distorsiones sociales” (Choque Canqui, 2012).

Esto a raíz de la existencia viva de grupos poblacionales, pequeños o grandes, con lenguas, costumbres y otros rasgos culturales comunes, los cuales a pesar de los etnocidios

³ Las posturas de ciencias sociales contemporáneas han declarado que antes de la llegada de carabelas españolas al mando del navegante genovés Cristóbal Colón ya habían arribado a costas del Abya Yala como se lo denomina entre los pueblos amerindios, otras expediciones de culturas extra mediterráneas, entre ellas de vikingos y asiáticos.

perpetrados en las latitudes del continente americano, persisten y se auto reconocen como pueblos y nacionalidades diversas y no homogéneas. Las comunidades andinas a partir de la segunda mitad del siglo XX han demandado a sus respectivos estados el reconocimiento de su existencia en el marco de la nación y con ello la garantía de algunos derechos propios de tal existencia (territoriales, sociales, políticos, entre otros).

A partir de ese aspecto lo indígena comunitario andino como una categoría política enfrenta los problemas de su postura ante la homogeneización y/o asimilación del patrón de guía del mercado capitalista moderno y su brazo estatal, “por siglos, la lucha de los pueblos originarios se ha transmitido de generación en generación, se constituye en un proceso continuo” (Choque Canqui, 2012). También otros frentes han arremetido o abandonado a esta categoría, en el caso Latinoamericano dentro del mismo pensamiento crítico.

1.4. Espacios de enunciación en el tiempo

Los hitos por los que atravesó la población hoy denominada indígena del prehispánico Abya Yala permiten comprender el dilema de categorías al que nos dirigimos. Antes de la invasión en general no podemos afirmar que existen realidades totales pre y post hispánicas. El desarrollo de las sociedades comunitarias está documentándose a pasos acelerados en estos últimos cien años, “Los españoles y a Colonia tuvieron sus historiadores y cronistas, los indios, no” (Valencia Vega, 2010).

Tampoco podemos recurrir a la defensa a ultranza de todo aquello anterior a la colonia, por ejemplo “la sociedad incaica fue sorprendentemente jerarquizada” (Baudin, 2011) y con ello, perfilando otro ángulo desde el cual abordar la cuestión étnica andina y su relación con el motivo de la investigación “los pueblos de reducción temprana lograron desarticular las identidades étnicas prehispánicas, al reagrupar la población indígena en torno a un nuevo centro administrativo y religioso” (Platt, 2016), referido esto a la conformación estatal del Tawantinsuyu Inca.

Se puede afirmar que la equiparación de estas dos formas de sociedades solo sustentaría la tesis discutible de que en Abya Yala ya existían civilizaciones. Tesis que además acarrea una noción perversa de la jerarquía, clasificar lo civilizado y lo no civilizado y esto primero, por encima de lo segundo: “los fundamentos coloniales de la sociedad, se revelan en el hecho de que las relaciones que inaugura se fundan en una imagen primigenia: la condición no-humana del otro” (Rivera Cusicanqui, 2010).

La invasión y posterior colonización logró niveles tan acumulativos de conformación de fuerza en los nuevos dominadores, que la colonización inauguró formas normalizadas de jerarquía “para organizar el mundo americano en la práctica y en la realidad de los hechos, los conquistadores siempre se impusieron a los indios por la fuerza, los miraron siempre como sub-hombres” (Valencia Vega, 2010). Proponemos exponer la constitución de la idea de jerarquías aclarando que ésta se consolidó a lo largo de la colonia, no fue inmediata, si bien su génesis es determinable en episodios de conformación desprogresiva.

Desde un hilvanado histórico breve: “el marinero genovés Cristóbal Colón avistó tierra la mañana del 12 de octubre de 1492” (Williamson, 2013), dando pauta así al mal denominado hecho del descubrimiento, y con ello posterior conquista y colonización, de tierras y culturas, a pesar de que “los mapas de América nos hacen ver que la gran mayoría de zonas ya habían sido tocadas por la mano humana” (Serna, 2015).

El detalle es que en ninguna otra ocasión anterior al arribo europeo se produce una ocupación permanente y posterior control de la zona, “en cincuenta o sesenta años los españoles lograron explorar todo el continente americano” (Serna, 2015). La gran velocidad del control se explica debido a la existencia de formas estatales desarrolladas en materia de tributación en las dos grandes altas regiones: la zona andina y Mesoamérica, controladas respectivamente por los Incas por un lado y por el otro un complejo de varias culturas como los Nahuats (Aztecas y Mexicanas), los Mayas. Tomemos por ejemplo una breve descripción de la organización de los Incas:

Estas culturas mencionadas no resumen la diversidad inmensa de pueblos y etnias asentadas a lo largo de la región, habría múltiples formas de organización política, cultural y social: “desde la perspectiva material, la organización socioeconómica, territorial y política que van desde el micro sistema Pacha del Ayllu, pasando por el sistema Marka, Laya y Suyu, hasta el macro sistema acha del Tawantinsuyu, *para el caso del sur de la región*” (Aqarapi Wanka, 2016) (Lo cursivo es mío).

Las citadas culturas solamente describen aquellas en las que se asentó, postinvasión y dominio el control de los Virreinatos de la corona española, en la acelerada forma en que se concretó su consolidación colonial. Tampoco se quiere afirmar que lo indígena andino es estático e invariable hasta la actualidad, “no es decir que la cultura india de hoy es exactamente igual que la de antaño” (Wilkinson, 2013).

Especial mención dentro de esta definición de lo étnico merece lo andino, “los movimientos étnicos se concentran inicialmente sobre todo en la región andina” (Albó, 2008). Para describir lo andino necesariamente debemos remitirnos a dos hitos o momentos del tiempo: lo inkaico y preinkaico, “en el escenario andino, poco propicio para la agricultura, comenzaron a organizarse hace alrededor de 1100 años las primeras poblaciones en el área del Lago Titicaca” (Hurtado, 2006).

Los andino no muere con la conquista e invasión del territorio, se prolonga durante la colonia, la república y hasta la actualidad, “con la colonia, la racionalidad andina dejó de ser un sistema estatal y se redujo a los ámbitos comunales, allí donde la comunidad sobrevivió replegándose” (Hurtado, 2006). El motivo de realizar este breve plumazo histórico es:

Hay que partir de conocimientos previos, para determinar lo que debe entenderse por sistemas de creación y aplicación de procedimientos educativos para nuestros grupos indígenas, con fines de formación de una cultura indoamericana. Ignorar la

prehistoria⁴ de un grupo étnico en tales momentos es anticientífico; desde el punto de vista social y humano sería un crimen y hasta un absurdo (Pérez, 1992).

Por otro lado también debemos procurar entender la historia de lo andino saliendo de los cánones lineales del tiempo, es decir, no se tratan de momentos que se preceden y anteceden de forma exactamente ordenada.

Los saberes aplicados del mundo andino fueron producto, tanto de la experiencia como de la paulatina reconstrucción de los saberes ancestrales, así como de las migraciones e intercambios culturales que ocurrieron en diferentes períodos de la historia (Rodríguez G., 2010).

La prolongación de la historia andina se da mediante una comprensión que demanda otra complejidad, “el mundo occidental concibe el tiempo de manera lineal, en cambio el mundo andino lo concibe de manera circular o espiral, estas diferencias determinan necesariamente las formas de pensar y actuar en ambos mundos” (Rodríguez, 2006).

Con esto no queremos decir que el tiempo andino sea circularmente homogéneo, quizá es más complejo que ello, pero al menos deseamos desmontar la idea de que es un mundo antiguo, superado y pasado puesto que sus instituciones, memoria y sistemas se han prolongado, adaptado, transformado o son utilizadas hasta la actualidad, “La poderosa y a veces inconsciente aspiración hacia la identidad colectiva como un motivo recurrente en la historia andina” (Thomson, 2010).

⁴ Elizaldo Pérez inicia la escritura de su obra antes de la mitad del siglo XX cuando no existía, o al menos no se consolidaba la corriente crítica y antagónica con la vertiente occidental que peyoraba a los hechos anteriores a la escritura con el calificativo de prehistoria. Planteando, esta corriente crítica de la historiografía lo contrario, que la historia tiene mucha más larga duración y debe ser reconocida como tal en cualquier hito del tiempo.

En toda la zona descrita hay sistemas complejos⁵ y avanzados de tecnología, cosmogonía, creencias, salud, alimentación y, por supuesto, de organización social y política. Además de mantener un contacto permanente entre culturas a través de relaciones de tradición “por eso ahora se sigue manteniendo una visión de totalidad en las culturas diversas pero combinadas” (Serna, 2015), de lo cual se puede comprender el discurso conjunto y común que mantiene el movimiento indígena a nivel continental en sus posiciones actuales.

Durante el aproximado de 300 años, entre sistemas esclavistas, las mitas o las encomiendas, la Colonia como etapa de la historia desarrolla lo que hoy sutilmente hemos aceptado una sociedad de jerarquías:

El siglo XVII marcó el surgimiento de una sociedad característica de las Indias. Lejos de ser un vástago de la metrópoli, lo que se produjo fue un brote híbrido, sin duda una sociedad hispánica, pero de un tipo cuyas raíces se nutrieron de una tierra distinta y en cuyo tronco de había injertado ramas de otras razas y culturas. (Williamson, 2013).

Esta descripción moderno-céntrica, define en el punto del siglo XVII la concreción de la construcción europea y moderna en el hemisferio, con ello la mundialización (pre globalización), cuestión que se completará a finales del siglo XVIII con la industrialización y la consolidada sociedad capitalista, “¿Qué significa la frase ‘estalló la Revolución Industrial’? Significa que un día entre 1780 y 1790, y por primera vez en la historia humana se liberó sus cadenas al poder productivo” (Hobsbawm, 2015).

Precisamente en esa época, y dentro del mediano plazo, en algunos casos saltos bruscos de corto plazo, surgen los discursos criollos independentistas. Antes de éstos se registran importantes alzamientos con narrativas anti coloniales como el protagonizado por Tupak Katari a finales

5 Hay medicina ancestral tradicional, trabajo de metales, piedra, utilización de los colores, los Quipus (Kipús), varios idiomas, numeración, escritura y Astronomía. El plurilingüismo ya estaba establecido antes de la llegada de los españoles. Entre tantas otras manifestaciones que se pueden observar y consultar en los bastos trabajos antropológicos y arqueológicos realizados en el siglo XX.

del siglo XVIII, que antecede a los gritos de independencia criollos. El levantamiento fue cruelmente repelido pero su influencia marcaría determinante posición en la región y entre sus muchos logros recalcaremos el que establecen estos historiadores:

Si bien existían algunas cédulas a favor del establecimiento de escuelas indigenales para los hijos de los tributaros desde el período de Felipe II, estas disposiciones no fueron aplicadas. Solo después de la rebelión de Tupak Katari, hacia 1784, las autoridades coloniales estuvieron de acuerdo con establecer escuelas para los indios. (Choque Canqui & Quisbert Quispe, 2006).

La relación indígena y poder se prolongaría casi sin ninguna variante. Nada de esto conformaría cambios estructurales a excepción de las conquistas de inicios del siglo XX en materia de derecho a sufragar⁶, y vale agregar por la materia del presente trabajo que “Entre 1910 y 1940 se empezó a teorizar sobre la educación indigenal, por medio de discursos, artículos y libros” (Choque Canqui & Quisbert Quispe, 2006). Serían estos los referentes de la posición política indígena en el marco de los Estados Nación modernos en Latinoamérica.

Para los diferentes gobiernos a partir de los años 1900 a 1920 se les hace una necesidad de involucrar a los indígenas en la vida civilizada y cotidiana, pero no para insertarlos como ciudadanos, simplemente capacitarlos en quehaceres de la vida rural, agricultura, ganadería, artesanías, hilados, albañilería y otros oficios, que la casta gobernante necesitaba en los pueblos y en las ciudades. (Callisaya, 2016).

El siglo XX si bien mantuvo la prolongación de situación de resistencia, varias rearticulaciones de las relaciones de poder fueron determinadas por la acción indigenal, enunciativa y práctica, “en los años 30 las movilizaciones eran por lo material (la tierra) pero en los años 70 la movilización se

6 No se registra una fecha precisa, pero la revolución liberal alfarista de 1895 en Ecuador y la revolución del MNR en 1949 en Bolivia, serían el antecedente del derecho al voto a amplias capas de la población.

enfocaría hacia cuestiones materiales y simbólicas (tierra y territorio)” (Serna, 2015).

A esto se debe agregar que un antecedente en los años 50 fue la influencia de las conferencias episcopales con los procesos de Teología de la Liberación. Y cabe acotar que “el problema educativo en general e indígena en particular fue, durante gran parte del siglo XX, el acceso” (Zapata, 2013).

Con esto se cambiaría completamente la noción que se mantenía de homogeneidad e uniformidad del modelo moderno en la época. La movilización indígena pasaría a un plano de disputa por el reconocimiento, cuestión que se alargará hasta finales de la década del siglo XX.

Lo que está en juego es la condición de humanidad de las poblaciones indias, y el despojo del dicho estatus sólo fue posible mediante el establecimiento de patrones de poder que configuran mecanismos de bio-poder, es decir, dispositivos de inferiorización/feminización/racialización aplicados a poblaciones enteras y no sólo a un sector de población que posibilitaron que los/as indios/as quedaran reducidos al estatus de “sujetos inconclusos”, “incompletos”, o sea, destinados a la tutela permanente de quienes se asumieron superiores en virtud (Ochoa, 2017).

La declaración de Barbados⁷ que se llevó a cabo en la década de los setenta fue suscrita en primera instancia por siete intelectuales, pero después de varias dictaduras militares algunos no la ratificaron, siendo éste uno de los precedentes de la denuncia al etnopopulismo y paternalismo: los intelectuales hablando en nombre de los indígenas. “la Segunda Declaración de Barbados la firmaron los indígenas y plantearon ser los sujetos de su propia liberación” (Serna, 2015), anexando así una crítica al indigenismo, a los intelectuales y a la Iglesia⁸.

7 “Los antropólogos participantes en el Simposio sobre la Fricción Interétnica en América del Sur, reunidos en Barbados los días 25 al 30 de enero de 1971, después de analizar los informes presentados acerca de la situación de las poblaciones indígenas tribales de varios países del área, acordaron elaborar este documento y presentarlo a la opinión pública con la esperanza de que contribuya al esclarecimiento de este grave problema continental y a la lucha de liberación de los indígenas” (laguarura.net).

8 Véase aquí también la expedición del Manifiesto Tiwanaku del 30 de julio de 1973.

Para la década de los noventa esto habría madurado mucho; en países como Ecuador y Bolivia, referentes de la movilización indígena, se producen levantamientos, como las marchas indígenas por el territorio y la dignidad, realizadas en inicios de los noventa en cada uno de estos dos países. En menos de dos décadas va a arrojar el reconocimiento de las etnias indígenas, la interculturalidad y formas dispersas de Estados Plurinacionales en el texto de las Constituciones Políticas de las respectivas repúblicas, además de que los primeros espacios concretos de esas demandas fueron las formas de educación intercultural, inscritas como resultado de estas luchas.

A raíz de esta acción, el movimiento indígena afirma un discurso común regional, grupo de consignas y proyectos de autodeterminación, derechos territoriales, reconocimiento de la diversidad y aplicación de las diferentes lenguas en los distintos programas de política social, entre otras de las disputas reivindicadas.

1.5. Categorías confrontadas

José Carlos Mariátegui inicia su capítulo sobre lo indio como sigue “Todas las tesis sobre el problema indígena, que ignoran o eluden a éste como problema económico-social, son otros tantos estériles ejercicios teoréticos –y a veces sólo verbales–, condenados a un absoluto descrédito” (Mariátegui, 2007), y tiene gran razón puesto que tratar de comprender los problemas étnicos sin el atravesamiento socio económico en el cual se enmarcan es una actividad lírica alejada de la realidad.

A la vez esta postura no puede difuminar las demandas específicas que dentro del problema social y las radicales desigualdades del continente, mantiene el sector indígena en su relación con el Estado.

La mayoría de las naciones latinoamericanas son pluriétnicas, plurilingües y pluriculturales, pero esto no significa que sus Estados Nación lo sean, es decir que se asuman a sí mismos como un colectivo

con derechos y responsabilidades iguales para todas las etnias y culturas que constituyen a dicha nación, por el contrario los estados nacionales han asumido prácticas centralistas, homogeneizadoras y excluyentes, es decir estados nacionales monoétnicos. 40 millones de personas que constituyen hoy a los 807 grupos, pueblos, tribus y bandas, distribuidas en más de 10000 comunidades indígenas en América Latina. (Serna, 2001).

La oficialidad de la organización política que reúne en su seno de territorio nacional aún no aprende a convivir y con ello reconocer materialmente derechos a sus diversos, “en cualquier caso el orden político nacido de la conquista legitimó el poder dominante en el acto consciente de exclusión o sobajamiento de las manifestaciones socioculturales de los pueblos conquistados” (Gonzales Casanova, 1996), y esa dinámica del poder no varía en la lógica del Estado actual, acompañada o no de un discurso de reconocimiento en sus estructuras jurídicas.

Es indudable que el discurso de lo étnico ha sido manipulado y utilizado por muchos sectores de la sociedad: el Estado, académicos y líderes políticos han tomado las demandas históricas de los sectores indígenas como una forma de etnopopulismo, que idealizaba a niveles excesivamente románticos el concepto con el fin de realizar programas propios alejados de esas demandas, “Muchos han sido los intentos por incorporar al indio a la educación y alfabetización y estos hechos siempre respondieron a la evolución de las necesidades del capitalismo” (Porras, 2005).

Podríamos decir que iniciados los años setenta el llamado indigenismo, que en especial en las ciencias sociales termina por alinearse al armazón teórico de la Antropología Norteamericana, se implementa sobre todo en un esquema paternalista de visión estatal en la elaboración de políticas públicas⁹, y en ello “una pretensión contradictoria de respetar la cultura india y de integrar a la población indígena, aislar

⁹ Cuando hablamos de esto en un sentido pasado no nos referimos a que sea un momento superado. En la actualidad se mantiene este esquema estado-centrista en la ejecución de derechos para los sectores étnico indígenas.

el problema indígena de la más amplia problemática agraria” (Medina, 1986).

Esta forma de indigenismo provocó legítimas críticas a su discusión y de ello nacieron detractores que arremetieron contra el etnopopulismo indigenista así configurado, centrándola la crítica en que “los factores y características de la etnicidad aparecían en la visión etnopopulista como “invariables” y las etnias resultaban “anteriores” respecto de las clases sociales” (Díaz Polanco, 1985).

Siendo que “lo étnico es una dimensión fundamental de la formación clasista de la sociedad” (Díaz Polanco, 1985) son legítimas e incuestionables desde la disputa con la utilización de la noción étnica, más aún cuando los problemas de severa desigualdad del mismo sector indígena es cubierto o como se diría más coloquialmente se le “hace sombra” con la discusión de los esencialismos.

Pero no todos lo entendieron así; una parte del pensamiento crítico concretizó una contundente distancia con las demandas indígenas por la dispersión que podría provocar a la lectura de clases. Por una tradición ortodoxa de una parte del pensamiento marxista que ha mirado a lo rural como insuficiente para la consolidación de la lucha de clases “está claro que el indio para la “izquierda” no existía, a menos que se desindianizara o se convirtiera en campesino” (Hurtado, 2006), direccionando así su mirada como sujeto único al obrero industrial explotado en el marco de las relaciones sociales de producción.

El escaso desarrollo de la antropología académica, aunado al bullicioso debate marxista sobre la cuestión agraria desde otras disciplinas, acabó integrando el grueso de la investigación antropológica en las corriente “campesinistas”, que por su rígida conceptualización en términos de clase, sostenían también el tema de las relaciones coloniales; su visión homogeneizadora relegaba a las sociedades nativas al papel de un modo de producción más, articulado y dominado por el capitalismo, al igual que cualquier sociedad campesina. Por lo tanto, sus demandas debían integrarse en el campo más vasto de las luchas “campesinas”, para no fragmentar y dividir el “campo popular” (Rivera Cusicanqui, 1987).

Por supuesto que la postura tiene argumentos justificativos, no desde una búsqueda de sectarismo o aislamientos inconscientes de clase, sino desde la innecesaria armazón estricta y selectiva de armar al sujeto en las versiones más ortodoxas del pensamiento crítico. Por otro lado era evidente que la época estaba plagada de perspectivas esencialistas: “el esencialismo es una de las corrientes de las políticas de la identidad predominante en América Latina en la década de los 70; caracterizada por un fundamentalismo etnicista que ignora las identidades de clase y las identidades nacionales” (Gissi, 2002).

Los antagonismos internos entre sujetos explotados por el mismo sistema no tienen justificación, como tampoco la tienen los dogmas ideológicos que desconocen la diversidad de criterios o las idealizaciones excesivas en la comunidad étnica. En esta línea es interesante seguir la propuesta de pautas propuesta por Jesús Serna ante esta aparente polémica, para mediar un accionar futuro:

1. *Hay que revisar el uso de las categorías y conceptos en muchas ocasiones arbitrarios e indistintamente utilizados.*
2. *Hay que cuestionar también la carencia absoluta, por parte de esta postura teórica, de un reconocimiento de valor científico a los aportes etnográficos (Serna, 2001).*

¿Cómo sintetizar las demandas indígenas andinas específicas con los problemas sociales de las mayorías a las que también se pertenecen? Un camino complejo y complejizado en el florecer de muchas propuestas teóricas de la década inicial del siglo XXI parece querer asumir el reto.

Guiado en gran medida por los pronunciamientos de los movimientos sociales indígenas que en la región entregan posturas ricas en contenido práctico. No es antagónica la idea étnica con las disputas sociales populares, es fraterna y hermanable. Su síntesis reside en la posibilidad de encuentro y común percepción de injusticia o avasallamiento de las lógicas del capital y el sistema mundo moderno, según la cual “Hay siempre un sujeto (autor) colectivo en el discurso

individual del indígena cuando habla, y lo que dice de sí mismo en cuanto indígena se enuncia en plural: “nosotros” -ñucanchic-. (Sánchez-Parga, 2013).

1.6. **Lo andino y lo común**

En el marco de esta reflexión nos preguntamos sobre la posibilidad que tiene un contenido de identidad étnica para convertirse en una categoría política de disputa social, ante otras formas de abuso e injusticia que no sean necesariamente de subordinación racial o cultural, “Mística de servicio a la comunidad en contraposición a la de poder sobre la comunidad más propia de los sistemas occidentales” (Albó, 2010).

En preciso ajuste encontramos que la misma carga de racismo o llamado con más delicadeza, discriminación, es el motivo por el cual los argumentos esgrimidos alrededor de la explotación histórica al indígena no calan en los demás sectores de la sociedad. Nos resistimos a asumirnos como indígenas indistintamente de nuestra historia particular, al menos a asumir nuestro pasado común como una de las bases desde la cual parte o podría partir un proyecto común a pesar de que “El pasado se acumula en nosotros mismos” (Quispe, 2011).

Las formas de categorías comunes oficializadas hoy en la organización de la sociedad en términos formales, son las de nación y Estado. No se distinguen en sus aspectos fundantes de la idea o la aplicación de etnia. Nación y etnia comparten la estructura de origen común, territorio, tradición mítica y lengua, ésta última aplicada en etnicismos iniciales de tipo esencialista o reduccionista, donde la mejor manera de determinarse, es la auto adscripción. El Estado es una forma de organización de lo uno o lo otro.

La nación está conformada dentro del Estado pero no tiene un estado propio, y el control de la educación y de los medios de comunicación son características del Estado, a través de estos dos aspectos se puede asimilar y homogeneizar a otras culturas diferentes. Los grupos

indígenas no controlan sus medios de educación y comunicación. (Serna, 2015).

Se piensa siguiendo la reflexión de Zavaleta que la sociedad civil nacionalizada es el modo óptimo del Capitalismo. El grado de nacionalización se puede medir por dos formas, una por subsunción y otra mediante la acción del capital, “una vida económica en común” (Zavaleta, 1981).

Por tanto la constitución de la identidad está atravesada por las relaciones sociales en las que se enmarca la población, las poblaciones. Las relaciones sociales de producción y propiedad difuminan la identidad diversa en la medida en que éstas sean una amenaza a su reproducción como relaciones acumulativas, o reconocen sus diferencias si al no existir resistencia éstas pueden ser asimiladas aunque mantengan su diversidad.

Sin alejarnos de la cuestión central, en ese panorama vemos muchas ocasiones como el mercado y sus administradores o propietarios suelen terminar por ser más hábiles para mirar las maneras de obtener ventajas, asentándose en los mismos discursos. Ante ello la reflexión sobre lo común adquiere más urgencia, y es posible que junto a lo indígena se materialice una categoría popular que reúna os factores compartidos de clase, etnia u otras formas de sectores sujetos del abuso y la explotación.

Precisamente en la línea de alejarnos del esencialismo no se puede pensar en que “se es o no se es indio”, lo único posible es que se identifica uno con esa explotación histórica o no se identifica” y la respuesta que se dé a esa idea será la división o unificación categorial de contenido político. Karl Marx escribió “la primera fuerza productiva es la colectividad humana”, y en base a esa clásica premisa radical no es posible encontrar hilos finos que mistifiquen o empujen de manera ortodoxa la configuración de los sujetos.

Finalmente, aunque la tierra laborable sigue siendo propiedad comunal, es dividida periódicamente entre los miembros de la comuna agrícola, de modo que cada cultivador explota por su cuenta las tierras que le son asignadas y se apropiá individualmente

sus frutos, mientras que en las comunidades más arcaicas, la producción se efectúa en común y solamente se reparte el producto. Este tipo primitivo de la producción colectiva o cooperativa fue, claro está, consecuencia de la debilidad del individuo aislado y no de la socialización de los medios de producción (Marx, 2015).

Decía el Subcomandante Insurgente Marcos en 1997 en comunicado llamado *Siete preguntas a quién corresponda*: “La izquierda, ¡Qué novedad! está dividida. Una parte de ella padece amnesia súbita y se reacomoda, pero no para construir la alternativa, la lógica de su acomodo es la lógica del mercado” (Marcos, 1997), lo cual significaría que la dinámica del segundo frente del movimiento indígena no surge solamente de contradicciones académicas o interpretativas de la realidad, sino de cuestiones éticamente incorrectas en las filas de muchos sectores críticos, en las cuales pueden ser los discursos o interpretaciones utilizadas meros justificativos.

Es así que en los dos sentidos se requiere establecer atención a los contraflujos internos que reproducen lo que Gonzales Casanova acuñó como colonialismos internos y que en este escrito denominaremos *corrupciones internas*, tanto de la teoría como del ejercicio de la práctica transformadora. Unos y otros son una amenaza ante la posibilidad de construir categorías comunes “y no se trata aquí desde luego, que la burguesía imperialista no sea aquí la cultura dominante: sin duda lo es, pero no de manera omnívora ni sin una fuerte resistencia” (Cueva, 1982).

La discusión sobre cuál sería el sujeto real de antagonismo y contradicción al sistema vigente va mucho más allá, es decir no se pretende con esta reflexión imponer lo indígena como categoría de lucha. Para ello “una cierta cultura común es indispensable” (Fontana, 1996).

El pueblo, los oprimidos, lo popular, los trabajadores son, en sí, conceptos y espacios que comparten con lo étnico una historia común que sin lugar a dudas debe pulir degeneraciones internas como la explotación del indio por

el indio, todas las formas de patriarcado justificado, el racismo obrero, entre tantas otros. Sin embargo “se trata en primer lugar de la construcción de una identidad colectiva o entidad histórica” (Mercado, 1981), para que esa identidad colectiva permita cohesionar los diversos que no dejarán de ser diversos por sus auto-reconocimientos comunes.

A partir de esa base común se puede pensar en plataformas que concentren sus fuerzas diversas pero lastimosamente dispersas también. Apuntando a lecturas particulares de la realidad y, en muchos casos, manteniendo cruentas batallas por lograr la razón y la explicación única de la alternativa a seguir.

Sin lugar a dudas “la particularidad de la subjetividad revolucionaria que comienza con los pueblos indígenas, es una de las grandes fortalezas” (Gogol, 1998), a lo cual vale agregar la realidad de estratificación social que dentro de comunidades o en la nación como tal tiene las dinámicas del capital, y el rol que mantiene el Estado como ordenador de esos estratos. Ante ello una respuesta común a partir de una explotación histórica común.

Capítulo II

2. Colonialidad y subordinación subjetiva

Con la mirada desasosegada en el tiempo nos preguntamos ¿dónde estamos? Esta interpellación no parte de un dilema existencial personal, no está siquiera conjugada en primera persona, aborda el cuestionamiento de una comunidad (sea nacional, étnica, ideológica, entre otras), comunidad que se intenta mirar en el presente con señales del pasado y la expectativa del futuro.

Es la interrogante contextual de lo colectivo, se increpa en términos de inconsciencia, la ausencia de identidad y postura frente al entorno que la rodea, con los múltiples cambios de la construcción histórica de su memoria, cultura, y la posición de éstas ante el ordenamiento social global, regional o geosocial. “El concepto de colonialidad del ser nació en conversaciones sobre las implicaciones de la colonialidad del poder, en diferentes áreas de la sociedad” (Maldonado Torres, 2003).

Por supuesto, al ser como cuestionamiento colectivo, no implica la anulación de la subjetividad personal, de hecho permite explicar la vigencia colonial en las y los sujetos desde la incidencia de esas relaciones sociales de diversas escalas y de toda índole en la construcción subjetiva de los seres. La conciencia-inconsciencia, o una situación combinada de éstas, evidencian la cuestión abigarrada de las interacciones sujeto y realidad que lo rodea.

La colonialidad¹⁰ contemporánea es un problema de índole político como posibilidad descolonizadora y “descolonización no es una simple recuperación de la identidad, para eso se necesita las herramientas necesarias y posibles. La descolonización es un planteamiento político de construcción” (Samanamud Ávila, 2010), siendo un complejo reto social que se configura necesariamente por un antecedente sobre el cual debe tejerse de manera paralela la descolonización de los sujetos. Éstos en el presente se interrogan junto a otros sujetos su condición de identidad, a la luz del acumulado histórico del cual son resultado.

2.1. **Origen y constitución de niveles coloniales**

La palabra colonia, si bien tiene una connotación negativa, en diversos momentos de la historia ha asumido funciones polisémicas y con claras evidencias poli-connotativas. No es lo mismo entender la colonización de los territorios amerindios y sus respectivas poblaciones que estudiar, por ejemplo, las colonias inglesas en la India o francesas en África. Todas mantienen una mirada de explotación y dominio comunes, sin embargo portan distintas formas de entendimiento que se requieren matizar.

Para comprender la condición colonial en las relaciones subjetivas o sociales, es preciso remontarnos a la historia

10 Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (Maldonado Torres, 2003).

construida de esas relaciones. El mal denominado “descubrimiento” del Nuevo Mundo¹¹ es una premisa desde la cual podríamos partir. Una vez asumido como descubierto el territorio confundido con las Indias Orientales y, sobre todo, una vez descubiertas las existencias de ingentes fuentes de recursos naturales, se procede a ordenar la invasión del espacio con la concomitante dominación de quienes vivían (y viven hoy) en el mismo. Invasión como término no utilizado en las formas históricas oficiales, y excluida de los programas educativos.

La invasión y dominación implicó tareas de conquista en términos bélicos con encuentros y batallas desproporcionadamente injustas. La fuerza militar de los ibéricos que habían absorbido y aprendido del desarrollo de armas letales y contundentes en una Europa azotada por la violencia, desde el Medioevo hasta la caída del imperio bizantino en 1453 perfeccionaron una tradición de guerras constantes. Así como el uso de animales adiestrados para la guerra, caballos con su velocidad y desplazamiento y perros creados como vanguardia de alta capacidad asesina.

España misma con la permanente lucha interna de más de setecientos años entre cristianos y musulmanes (desde 722 la rebelión de Pelayo hasta 1492 la toma de Granada), y las muy conocidas etapas de Inquisición en las Cortes de Castilla y Aragón, con la subsecuente expulsión de judíos, todo junto propició la elaboración de tecnificadas y contundentes ventajas de guerra.

No con esto queremos decir que los imperios del Abya Yala (López, 2000) carecían de una técnica bélica, o que no hayan desarrollado varios enfrentamientos territoriales de dominios.

11 Varias hipótesis con interesantes pruebas apuntan a demostrar que América ya había sido visitada antes de la llegada del marino genovés Cristóbal Colón; tanto vikingos, fenicios, chinos, egipcios en distintas épocas pudieron haber pasado por las tierras sin definir con exactitud si conocían que se situaban en tierras separadas del bloque de tierra al que pertenecían. Para ampliar este tema investigar los mapas chinos del explorador Zheng He, los viajes de Marco Polo, las exploraciones vikingas de Leif Eriksson, el Afortunado, hijo de Erik el Rojo, las 400 naves de la expedición enviadas por el mansa del imperio de Malí Abubakari II o las leyendas hindúes que describen a navegantes que arribaron al continente 2000 años antes que Colón, entre otras teorías por verificarse.

Nos referimos a que por el conjunto de condiciones históricas, así como algunos elementos azarosos (cítese de ejemplo la atribución mítica de endiosamiento a los caballos), en el territorio europeo la fuerza militar era notoriamente mayor a la fuerza de los pueblos que se defendían de la invasión.

Léanse las descripciones de la batalla de Cajamarca para comprender el breve triunfo de ibéricos en las arenas. Basta con analizar el morrón¹², el arcabuz¹³ o el uso de los animales para comprender la diferencia. Era tal su confianza que por ejemplo en la citada batalla Francisco Pizarro iniciaba diciendo a sus soldados, en la mitificación divina de superioridad bélica:

Tened todos ánimos y valor para hacer lo que espero de vosotros y lo que deben hacer todos los buenos españoles y no os alarméis por la multitud que dicen tiene el enemigo, ni por el número reducido en que estamos los cristianos. Que aunque fuésemos menos y el enemigo contrario fuese más numeroso.

A esta manifestación concreta de batallas ganadas y reducción del enemigo para su posterior control y dominación es que los vencedores agregan o endosan hábilmente nociones de “superioridad”, palabra que se conformará en adelante como categoría colonial. Tal superioridad, no inmediata, se constituirá a lo largo de la colonia mediante diversas estrategias, en la guerra dominación en la posterior superioridad atribuida a esa dominación.

Las descripciones de conquistadores como Pedro de Valdivia, Hernán Cortés o cualquiera de los sirvientes de la Corona dan fe de una valoración y exaltación de lo conquistado. Cortés por ejemplo se refería en unas de sus cartas así “En todo el mundo no se podía hacer ni tejer otra ropa de tal, ni

¹² Casco arquetípico del conquistador español, hecho de hierro soportaba la acción de armas de todo tipo, impactos contundentes o elementos de golpe.

¹³ Antigua arma de fuego de avancarga, antecesor del mosquete. Su uso estuvo extendido en la infantería europea de los siglos XV al XVII. A pesar de su longitud, el disparo era de corto alcance (apenas unos 50 metros efectivos), pero letal; a esa distancia podía perforar armaduras. Era fácil de manejar y desplazó rápidamente el uso de la ballesta.

de tantas, ni tan diversos y naturales colores ni labores... las torres son tan bien labradas, así de cantería como de madera, que no pueden ser mejores hechas ni labradas en ninguna parte" (Cortés, 1993).

Sin confundirnos y entrar en juicios confusos, lo que se debe aclarar de inmediato es que, al parecer, la emoción albergaba las retinas de los conquistadores en exclusiva derivación de la observación estética de los objetos que miraban y de los cuales se apropiarían. Esta referencia aparentemente positiva que pareciera confundirnos por un momento es exclusivamente dirigida a los objetos producidos por los "indios", como desde aquel entonces se los denominó, más no al reconocimiento de estos como sujetos y, mucho menos, al establecimiento de un diálogo simétrico.

Digámoslo de otra manera: en el mejor de los casos, las autores españoles hablan bien de los indios; pero, salvo en casos excepcionales, nunca hablan a los indios. Ahora bien solo cuando hable con el otro (no dándole órdenes, sino emprendiendo un diálogo con él) le reconozco una calidad de sujeto, comparable con el sujeto que yo soy. (Todorov, 1998)

El imperio ansiaba América, la valorizaba, evaluaba como rica esta tierra, y no solo la relación imperial tenía esta mirada placentera de la región, sus colonizadores sentían apetencia inmensa por la tierra nueva. Sin embargo, ese sentimiento nada tenía que ver respecto de los sujetos que allí habitaban o la posibilidad del encuentro. El placer codicioso de lo descubierto se dirigía directamente a sus producciones, los recursos y, en el mejor de los casos, sus sistemas de organización, que eran de interés para el invasor por su carácter administrativo posterior de colonizador.

En ese esquema de eliminación de sujetos, en muchos casos supresión literal con la muerte y explotación extrema de la fuerza laboral del indio, surgen las nociones adjuntas a la dominación. No hay intención alguna de dialogar o peor aún comprender al otro, de reconocerse como sujetos dialogantes, pues "si el comprender no va acompañado

de un reconocimiento pleno del otro como sujeto, entonces esa comprensión corre riesgo de ser utilizada para fines de explotación, de tomar, el saber quedará subordinado al poder" (Todorov, 1998).

Al triunfo y fuerza logrados en la guerra el vencedor endosará la noción de mayor, superior, mejor en otras expresiones de la relación, como color de piel, religión, género, naturaleza, edad, entre otras. Allí nace la construcción subjetiva de la colonialidad en términos de relación sujeto-objeto, superioridad-inferioridad. "El camino más corto entre mí y yo mismo es la palabra del otro" (Ricoeur, 2011).

El indio no fue visto como sujeto, sino como mecanismo de obtención de ganancias. Sobre todo, fue visto como inferior. Ni siquiera el inminente triunfo del debate y litigio emprendido por Bartolomé de las Casas a inicios del siglo XVI sobre la discusión de la naturaleza útil de su razón resolvería esta jerarquía constituida.

La imagen de un indio empequeñecido ante sus iguales traza el itinerario psicológico de la dominación. La condición de pequeñez social, y la actitud de "abajar el lomo", resumen el trasfondo moral de la penuria colonial. Más que las penas físicas, es el despojo de la dignidad y la internalización de los valores de los opresores (Rivera Cusicanqui, 2010).

De la misma manera era vista en la concepción europea de la época la naturaleza, como dominada para el servicio del hombre. El indio no debía dialogar sino entregarse a los fines de su superior, "en situación de alienación aún se mantienen algunos hábitos y rasgos culturales" (Nina Huarcacho, 2012). Cuando pretendiera dialogar era cercenado al instante, porque sentir, pensar, hablar se convirtieron en derechos exclusivos del sujeto dominante; el inferior tenía como opciones acatar o morir.

A esta constitución subjetiva en términos de poder se añadirían varias construcciones jerárquicas, algunas de ellas que se volverán fundantes de las diferencias asimétricas universales. Se institucionalizarán en las relaciones

subjetivas de dominio y abuso: el racismo, el género, el conocimiento, el consumo-propiedad. En suma, procuramos decir que la Colonia de los territorios del Abya Yala inauguró en unos casos y perfeccionó en otros, las relaciones de dominación de los sujetos a gran escala.

Fue de tal dimensión esta constitución subordinada sistémica que llegó al punto de convertir en universo de sentido, la idea de superioridad jerárquica, de quien ostenta la propiedad de los recursos, el poder de controlar, el color de piel, determinado género o la propiedad o el conocimiento. Estas nociones construidas se propagarán en todo el planeta, los centros cambian, las periferias se amplían y mueven, pero la idea jerárquica será símil en el mundo durante más de quinientos años transcurridos hasta el presente.

2.2. **Lo colonial hoy**

Lo que nos interesa, más allá de un estudio de forma de funcionamiento de períodos declarados como coloniales, es comprender la colonialidad como una condición social y subjetiva aún vigente en la actualidad en términos de las relaciones de sujetos sociales.

Los hechos independentistas de inicios del siglo XIX, algunos de ellos anteriores, construyeron un imaginario de finalización de la colonización, imaginario que se reproduce en la construcción y narrativa de la historia oficial. Para Eduardo Glissant “el imaginario es la construcción simbólica mediante la cual una comunidad (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a sí misma” (Glissant, 1997). En esta afirmación el término no tiene la acepción a imágenes mentales, tampoco comparte la significación sémica de la palabra. Su sentido dista de lo real y se asemeja más a la configuración simbólica que nos hacemos de una realidad interpretada o impuesta.

El imaginario que realizamos en primera instancia es de haber superado la condición colonial tal cual la conocemos o nos fue enseñada, resáltese que en esto el sistema educativo

ocupa una función clave. Este imaginario nos lleva a auto concebirnos como parte de un momento posterior y superado. Que las independencias se encargaron de esa superación. La historia se centra en ese argumento y lo fortalece para la posterior configuración de los estados nacionales post repúblicas “independientes”.

Hemisferio occidental fue la necesaria marca distintiva del imaginario de la conciencia criolla (blanca), post-independencia. La conciencia criolla no era, por cierto, un hecho nuevo puesto que sin conciencia criolla no hubiera habido independencia ni en el norte ni en el sur. El momento de transformación de la conciencia criolla colonial en conciencia criolla postcolonial y nacional y la emergencia del colonialismo interno frente a la población amerindia y afro-americana. (Mignolo, 2005).

Los sujetos reproducen la idea aunque no se asiente como tal en las relaciones. Nuevos grupos dominantes o extensiones de los anteriores son quienes definen la imposición de tales ideas. Un grupo de sujetos construye el imaginario sobre la relación de los demás, y en esa construcción entra en juego la conciencia social sobre la pregunta inicial que abrió este título apartado: ¿dónde estamos?

A pesar de las evocadas y triunfales independencias criollas, la colonia no se extingue y se extiende en otras formas, en muchos casos en las mismas. Hasta la actualidad, los actores son diferentes, los instrumentos varían, y hasta las condiciones globales de ordenamiento se resitúan: “La diferencia colonial se transformó y reprodujo en el período nacional y es esta transformación la que recibió el nombre de colonialismo interno. El colonialismo interno es, pues, la diferencia colonial ejercida por los líderes de la construcción nacional (Mignolo, 2005).

El anterior sujeto colonizado, que llamaremos sujeto colonial en concordancia con Walter Mignolo, ocupa a claras luces la misma situación de explotación, enajenación y dominio, en general de inferioridad, así como “podría plantearse la colonialidad como discurso y práctica que simultáneamente predica la inferioridad natural de sujetos y

la colonización de la naturaleza” (Maldonado Torres, 2003).

Los trabajos de la corriente de pensamiento modernidad/colonialidad han demostrado en distintos ángulos (raza, género, ser, etc.) que en la actualidad se halla vigente la colonialidad, aún declaradas las respectivas libertades territoriales, administrativas de la corona fundante de esta forma de relaciones. Entonces, ¿por cuál de los dos lados abordamos la vigencia de la colonialidad?, ¿desde la relación material de dependencia de las naciones periféricas actuales o de la conciencia personal social (subjetiva) de la ubicación en esos escenarios?

Sin lugar a dudas, desde ambas perspectivas nos interesa reconstruir o evidenciar el escenario actual de control de centros de lo que se ha denominado como desarrollo, la recepción y asimilación de esos discursos en las conductas de las personas, y la recepción de tales interiorizaciones en las relaciones sociales, sobre todo en las formas de vida que derivan de esa construcción de subjetividad social.

El imaginario nos invita a imaginarnos como autónomos, descolonizados y libres, aunque la conciencia de la realidad define que dependemos de relaciones que nos avasallan. El sujeto asume su posición en el orden social sin abolir la identificación con el discurso modernizante de la libertad. Hemos usado intencionadamente la palabra modernizante porque ésta define el instrumento abstracto del cambio de roles en la relación centro-periférica.

Dos momentos distinguibles: el mercado mundial anterior al descubrimiento y establecimiento del comercio transatlántico, y el mercado mundial globalizado actual, es decir un antes y un después del siglo XVI. Es importante aclarar que las relaciones mercantiles o formas materiales no son el único determinante, la construcción religiosa, geocultural y de contactos de flujos y reflujo ocupan también una reflexión central.

La emergencia del circuito comercial del Atlántico tuvo la particularidad de conectar los circuitos comerciales ya existentes en Asia, África y Europa (red comercial en la cual Europa era el lugar

más marginal del centro de atracción que era China y desde Europa las Indias Orientales) (Abud-Lughod, 1989; Wolff, 1982), con Anáhuac y Tawantinsuyu, los dos grandes circuitos desconectados. (Mignolo, 2005).

Las coronas europeas que invaden América lo hacen siendo en ese momento formas periféricas de un centro comercial no definido con claridad, pero que en definitiva no mantenía su punto de control desde la península ibérica y mucho menos en la isla británica, centro posterior al siglo XVIII.

Esto no subestima la fuerza de sus alcances para la época, y a lo que nos queremos referir es que el Mediterráneo experimentaba traslados, tensiones y cambios de centro en los tiempos anteriores al siglo XVI. Ello explica el envío de expediciones marítimas que exploren y diseñen nuevas rutas a las Indias Orientales.

La colonialidad del poder fue y es una estrategia de la modernidad desde el momento de la expansión de la cristiandad más allá del Mediterráneo (América, Asia), que contribuyó a la autodefinición de Europa y fue parte indisociable del capitalismo, desde el siglo XVI (Quijano, 2014).

En esa perspectiva de la Europa no central previa al suceso fortuito del descubrimiento, no disponía de carácter de dominación mundial, era pequeña y periférica. Es la invasión, saqueo y explotación de recursos del denominado *Nuevo Mundo* lo que convierte a esta Europa pequeña en centro del sistema, y a su vez como constitutiva de relaciones jerárquicas universalizadas o normalizadas en la subjetividad social, refiriéndonos a social como una acepción de lo general.

La llamada Europa medieval o feudal, no es sino el espejismo eurocéntrico que no se auto-descubre desde el siglo VII como una civilización periférica, secundaria, aislada, enclaustrada, sitiada por y ante el mundo musulmán más desarrollado y concretado con la historia del Asia y el África hasta el 1492 (Dussel, 2013).

Esta característica de centralización del naciente sistema global se irá trasladando, como mencionamos hace poco, y se

disputará por parte de otros programas posteriores durante más de los quinientos años, véase imperios británico y estadounidense: “Para los dominantes y para los dominados pero dominantes (clase media), el único camino era el de embarcarse en el tren de la globalización” (Patzi, 2010).

Es importante destacar que en el ordenamiento nuevo que surge posterior a la invasión, los territorios de América, África y gran parte del Asia serán mantenidos en la misma condición de periferias coloniales. Su construcción de memoria, conciencia material y subjetividad se tejerá alrededor de esa noción, una especie de espacio de colonialidad común en lo diverso.

2.3. La falsa idea de superioridad moderna

A la fecha, ni en la academia, movimientos sociales o versiones oficiales, existe consenso generalizado sobre lo que se entiende como modernidad, acaso existen algunos centros de poder científicos que mantienen discurso compartido, no significando con ello que las tesis estén universalmente aceptadas. De hecho, es mejor que nada se acepte como universal, tanto en cuanto esto proceda de formas legitimadoras de dominación. Ni siquiera la duración de la modernidad, y con ello su origen, han logrado armonizar, en un rango inmenso de quinientos a cinco mil¹⁴ años, las disputas por establecer la pauta que caracteriza la noción moderna persisten.

Otra corriente, de origen latinoamericano, ha puesto en la mesa de criterios que las sociedades pre-hispánicas del Abya Yala, hoy territorio denominado como latinoamericano, ya disponían de elementos culturales que les pueden caracterizar como equivalentes a la modernidad europea.

Si dejamos de lado las armas de fuego, cierto dominio de la metalurgia y la escritura, en el siglo XVI los españoles estaban en un nivel tecnológico poco distinto al de los aztecas y los incas (Spedding Pallet , 2011).

14 Véase las posiciones de Enrique Dussel respecto de los quinientos años o las de André Gunder Frank sobre los cinco mil años.

Derivan debates: modernidades alternativas o civilizaciones son algunas de las categorías utilizadas. Cuestión que sobrepasa la somera comprensión de términos. Resolver estas paradojas no es tarea sencilla; podremos de manera ecléctica absorber lo mejor de cada una o, a su vez, realizar balances de las propuestas e identificarnos con aquella que disponga de líneas argumentativas más pertinentes a la realidad.

Aun así en el presente texto nuestra intención central no es la de remediar cualquiera de los dos debates mencionados, mucho menos pretendemos ampliar más las diferencias teóricas ya existentes. Abordaremos este tema con la intención de comprender nuestra relación con la modernidad europea en la construcción histórica de un encuentro sumamente abigarrado, como lo bautizaría el intelectual boliviano René Zavaleta.

El interés apuntala más bien al inicio de la relación modernizante en Latinoamérica. La dominación y la posición relacional que tiene la región y sus sujetos, en esa forma específica de comprender la relación moderna. Desde lo pre-hispánico a la colonia, pasando por los criollos, la república de “blancos”, hasta llegar a los proyectos de Estado Nación y el programa de mestizaje del siglo XX¹⁵, con las evidentes prolongaciones de ese modelo a la actualidad, que es en suma lo que nos interesa en función de la vigencia de relaciones de colonialidad modernas.

Dónde estamos, quiénes somos y cómo nos auto identificamos socialmente en la relación con nuestro entorno; con esas respuestas esperamos tener una evaluación de los encuentros entre la región y el mundo o a su vez, de la persona y las relaciones personal/sociales. Es entonces una cuestión relacional y no de descubrimiento de esencias.

La discusión sobre qué es modernidad en general y cuál es el caso de formación de modernidad en América nos ocupa de forma parcial. Si bien nos corresponde asimilar algunos

15 No estamos hablando de categorías similares o de sistemas categoriales equivalentes, tampoco de un problema de resolución de las nociones raciales, sino de la construcción diversa de varios momentos en la historia de lo latinoamericano, en términos de sociedad política, subjetiva y de identidad cultural.

momentos de la historia a la luz teórica de algunos autores de raigambre local, la específica preocupación que nos ataña entender es sobre lo que se anunció previamente, quiénes somos y cómo nos ubica esa identidad en el ordenamiento social.

Bolívar Echeverría establece que la modernidad en América se debe estudiar en dos momentos: la llegada general de España y la llegada particular de los jesuitas.

Intento de la Iglesia Católica de construir una modernidad propia, religiosa, que girara en torno a la revitalización de la fe planteando como alternativa a la modernidad individualista abstracta, que giraba en torno a la vitalidad del capital (Echeverría, 2000).

Los dos momentos (conquista y evangelización a modo jesuita) son determinantes, no por las pugnas que hay con la mirada weberiana de modernidad atribuida a los procesos de Reforma Protestante luterana - discusión larga y siempre inconclusa-, sino porque nos permite comprender la construcción en medio de esa posible modernidad latinoamericana de lo criollo, vital para los gritos independentistas.

A partir de eso las conformaciones de clases sociales, la forma específica de esas clases, dará paso a la ceñida articulación de las naciones en la zona, aunque a decir de un autor más conservador “curiosamente, el criollo se sentía heredero de dos imperios: el español y el indio” (Paz, 1983).

Antes de ello y para comprender la línea de desarrollo de la idea, Enrique Dussel, en símil perspectiva a lo postulado por Edmundo O’Gorman, cambiarán la ubicación del momento de existencia de la modernidad americana, anteponiéndola al proceso de Conquista. Dussel en particular propondrá de manera retadora que Europa no era una cultura superior, sin contar con su auto-calificación de tal en momentos griegos o romanos, y que las sociedades occidentales antes de la invasión eran visiones parroquiales. Es el suceso del siglo XV con el que esa visión se convierte en mundial.

Tal aseveración se extiende más allá del siglo XV o XVI con la invasión y posterior control de América; “Europa

nunca fue centro de la historia mundial hasta finales del siglo XVIII (digamos hasta el 1800). Será centro como efecto de la Revolución Industrial” (Dussel, 2013), y si no era central mucho menos superior, por lo que la colonialidad de relaciones subjetivas se instituye en la convergencia de esos dos elementos, centralidad mundial y auto atribución de superioridad.

La posición que ocupa América definirá las posibilidades de esa centralidad. La colonia eminentemente ibérica de inicios del siglo XVI y las posteriores modificaciones de la influencia británica pero con la misma matriz colonial, tendrán en estos territorios su provisión principal de materias primas a escala global. La importancia que varios autores han dado al mercado transatlántico la define Massey (2012):

Esta narrativa de la globalización no está verdaderamente espacializada. Es una historia contada como algo universal desde la posición geográfica del que habla. Es una imaginación que ignora las desigualdades, roturas y brechas de base sobre las que se construye. Hace aparecer, de nuevo, una diferencia espacial real dentro de la homogeneidad de una secuencia temporal.

En ese sentido y en la composición de identidades la noción de lo abigarrado en René Zavaleta pretende identificar la idea de lo barroco en Bolívar Echeverría. Desde una perspectiva de encuentro a modo de codigofagia¹⁶ de dos culturas elabora una sistemática propuesta de explicación de la realidad identitaria latinoamericana en diversos momentos. Esa tendencia vive en nosotros como sujetos, no es solamente una forma de gobernar o administrar, es la forma específica de nuestras relaciones “no se puede destruir a la otra cultura porque la necesita y por eso se la deben comer” (Ruiz Sotelo, 2016).

En la realidad, sin pensar en yuxtaposiciones, se atraviesan las dimensiones culturales, con todo y sus asimetrías. Se entrelazan, cruzan, en unos casos tejen, en otros (la mayoría) destruyen a la otra dimensión o pretenden asimilarla. Estas

16 Ver concepto en texto La modernidad y lo barroco de Bolívar Echeverría, en el capítulo del “ethos barroco”.

dos o más, con tiempo y espacio incorporados, con historias antiguas que efectuaron procesos de encuentro similares previos, tanto para el caso de la construcción histórica de lo que conocemos como sur de Europa, así como en los territorios de los imperios inca, azteca, maya, ante a las comunidades de las regiones.

Cuando pensamos en el encuentro supuestamente intercultural de ibéricos y amerindios debemos descartar dos ingenuidades: primero, no fue un encuentro pacífico ni equitativo de diálogo, fue una invasión con posterior imposición de varios rasgos del poder imperante, y segundo, no se trata de una mera combinación, como en los colores, la física o química, tampoco se superponen o cubren, pues como recomienda Octavio Paz (1983) “más que continuidad debe hablarse de superposiciones”.

Las culturas se relacionan a la luz de tensiones y armonías, más de lo primero por la tendencia a la dominación, y a su vez se alimentan de lo que pretenden dominar. Por cuanto ni desaparecen todas las costumbres, hábitos, sistemas, ni los respetan o mantienen intocables como quisieramos hubiese sucedido:

En la España americana del siglo XVII son los dominados los incitadores y ejecutores primeros del proceso de codigosagia a través del cual el código de los dominadores se transforma a sí mismo en el proceso de asimilación de las ruinas en las que pervive el código destruido (Echeverría, 2000).

Este doble movimiento, además de otorgar la base histórica del encuentro cultural en territorio americano, explica fenómenos posteriores que reproducirán y darán continuidad a defectos originales, muchos de ellos asentados en la violencia construida.

Ni la labor evangelizadora, la ilustración, las independencias y, mucho menos, las naciones, dejarán de ver como inferiores a los indios, negros (y hasta a mestizos populares en varios momentos) durante estas transformaciones, pues como afirma Paz (1983): “cada

sociedad, al definirse a sí misma, define a las otras. Esa definición asume casi siempre la forma de una condenación: el otro es un ser fuera de la ley”.

Si bien se puede aparentar una especie de periodo moderno propio, no hostil, con imbricaciones de tipo artísticas, costumbres, creencias, corrientes del pensamiento u otras manifestaciones, la modernidad de América se funda en base a una marcada y evidente distinción jerárquica de grupos sociales clasificados con códigos de propiedad, raza, género y creencias.

América ha vivido en quinientos veintitrés años múltiples transformaciones, todas abigarradas y permanentemente barrocas, pero ha heredado en esa línea de tiempo la misma relación de diferencia de jerarquías y cualificación negativa de sus mayorías sociales.

Bolívar Echeverría realiza la siguiente clasificación de períodos en la historia americana previa a las Repúblicas, la cual nos servirá de manera referencial para abordar la supuesta Modernidad local:

- 1492 – 1588 con la caída de la Armada Invencible.
- 1588 – 1750 con el Tratado de Madrid.
- 1750 – 1825 con las luchas de Independencia.

Si hubo un encuentro abrupto entre diferentes, estos hitos representan las tensiones o aceleraciones de ese encuentro, acompañadas por proyectos de poder y evidentemente también respondidas por resistencias sociales étnicas y políticas. No podemos dejar de resaltar, contrario a lo que afirmaba Octavio Paz¹⁷, que estos períodos se desenvuelven en lo que hemos conocido como la colonia¹⁸ y sus relaciones

17 Paz asume que desde un punto de vista jurídico y administrativo no existió Colonia en América, en vista de que se administró mediante Virreinatos con capacidad jurídica que si bien no era autónoma permitía el manejo local en muchas áreas de la región.

18 La “colonialidad” representa una gran variedad de fenómenos que abarcan toda una serie de fenómenos desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo. En sentido económico y político, la “colonialidad” es el reflejo de la dominación

se fundan hasta logradas las independencias en formas vigentes de colonialidad¹⁹.

Reconocer más de trescientos años de esta condición: “para que exista colonialismo debe existir alguna asimetría y debe haber alguna explotación desde una de las metrópolis” (Ruiz Sotelo, 2016), que se cumplió en los referidos tres siglos y además se extiende hasta la actualidad, lo que la corriente decolonial nominaría como la herencia colonial o la colonialidad vigente en las relaciones espaciales y sociales.

¿El problema reside en la diferencia? Sin lugar a dudas no, la diferencia no es sino una condición normal de la historia. A pesar de que estamos caracterizados por factores comunes que nos vuelven sociedad, cada sujeto y unión de sujetos (pueblos), contienen sus construcciones particulares. En el encuentro de esos diversos hay dos opciones: armonía simétrica de relaciones o dominio de unos sobre otros. Desarrollar una mirada de estas opciones requiere tener claridad crítica del orden establecido y “para establecer una crítica hay que situarse fuera del poder” (Ruiz Sotelo, 2016).

América representa un punto de especificidad histórica, en espacio y tiempo, donde los sujetos debajo de la asimetría, por necesidad estratégica o por sincera acción, ponen en encuentro e identidad común su diversidad diversos. Tanto los levantamientos y/o narrativas indígenas así como los procesos y discursos previos a la Independencia interpelan

del sector extractivo, productivo, comercial y financiero de los estados y sectores “neocolonizados” (“Sur”) por parte de los países industrializados (“Norte”), lo que lleva a la dependencia y del “desarrollo del sub-desarrollo”, la sub-alternidad y marginalidad de las “neo-colonias” frente al dominio de los imperios dominadores. (Estermann, 2014).

19 La “colonialidad” representa una gran variedad de fenómenos que abarcan toda una serie de fenómenos desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo. En sentido económico y político, la “colonialidad” es el reflejo de la dominación del sector extractivo, productivo, comercial y financiero de los estados y sectores “neocolonizados” (“Sur”) por parte de los países industrializados (“Norte”), lo que lleva a la dependencia y del “desarrollo del sub-desarrollo”, la sub-alternidad y marginalidad de las “neo-colonias” frente al dominio de los imperios dominadores. (*Ibidem*).

o enuncian desde América a la metrópoli europea²⁰, ambos desde la periferia común, dando un especial énfasis a la carga simbólica que implica la categoría *común*.

Esto será clave como significante para explicar postulados políticos, étnicos y filosóficos de la Ilustración Americana. Antes, “aunque tu origen no sea indígena te puedes indigenizar y en otros casos aunque si lo sea te puedes desindianizar, el origen es un indicador pero no un determinante” (Ruiz Sotelo, 2016). A esto agregamos que lo mismo sucede con la criollización, que en siglos posteriores se configura como mestizaje. Esto no otorgó solución a las asimetrías que hemos citado constantemente, más bien con el transcurrir de los años fue encontrando su posición jerárquica, su escala en el orden constituido. También en el marco del funcionamiento de la nación y los derechos de reconocimiento que signa el Estado.

Volviendo al hilo, criollos, indios y negros²¹ se miran mutuamente encontrando puntos de conexión y tejido. Túpac Amaru, a pesar de provenir de una estirpe indígena, es educado por religiosos católicos jesuitas debido a su título nobiliario de cacique. La posición indígena en ese contexto “asumía la defensa del catolicismo como tratando de decir que los verdaderos cristianos son los indios y no los españoles” (Ruiz Sotelo, 2016).

20 En 1770 el Rey Carlos III en un programa de modernización toman medidas como la expulsión de los jesuitas, la prohibición de evangelización a los indígenas en su lengua autóctona, cambios en la estructura administrativa que en aquel entonces disponía de dos grandes Virreinatos a los cuales debía seccionar y limitar los derechos de criollos y españoles residentes en América. Negros, indígenas y criollos fueron los principales afectados por lo que se puede denominar como un intento de “modernización ilustrada” de la corona española. En 1759 se expedían las Reformas Borbónicas relacionadas al Despotismo Ilustrado.

21 Todos estos diversos son hombres, el elemento de género demorará dos siglos más en incorporarse a este encuentro de diversos. Es sumamente valioso citar algunos casos excepcionales como la decidida presión que impuso la esposa de Túpac Amaru a éste para atacar Cuzco, el centro del Imperio cuando se encontraban en las montañas, de carácter firme y al mando de grandes tropas indígenas. En el componente criollo son notoriamente conocidas las historias de dirección de varias campañas militares por Manuela Sáenz “la Libertadora del Libertador”. Estas participaciones marcarán un revés a la forma patriarcal de mirar la historia y sin lugar a dudas inspirarán los movimientos de igualdad de derechos en género posteriores a la época.

Túpac organiza y dirige rebeliones comprometidas con el sufrimiento de la comunidad de la que emerge, confronta al poder en diálogo con varios sectores criollos sin perder sus particularidades de identidad. Contrario a la noción eurocéntrica de que la Independencia se inspiró en la Revolución Francesa, podemos, en concordancia con las fechas, afirmar que las ideas independentistas²² provinieron de estos levantamientos indígenas como movimiento inter étnico de indígenas, criollos y negros.

Otro referente indígena de la época es Waman Puma de Ayala, quien dirigiéndose al poder de la corona denuncia los abusos de la colonia y erige una narrativa indo-castellana para identificar el sufrimiento colonial y el pasado pre hispánico. Afirmó “somos los pobres de Jesucristo” (Guaman Poma de Ayala, 2005), para enunciar desde esa imbricación la denuncia y la solicitud.

Para aumentar los ejemplos en la disputa descolonial, del territorio mesoamericano con bases enunciativas desde las éticas no aplicadas del dominador se halla registrado el argumento de Francisco Tenamaztle, el primer guerrillero de América, durante el siglo XVI, quien entre el Tlalol²³ y las bases cristianas habrá de confrontar a la posición colonial. Fray Bartolomé de las Casas diría “Con las injusticias y agravios de otros modernos tiranos que por allí pasaron para destruir otras provincias, que ellos llaman descubrir, se juntaron muchos indios, haciéndose fuertes en ciertos peñoles” (León Portilla, 2005).

Por el otro lado, el de la enunciación criolla, es iluminador mirar este espacio común de los diversos, en los discursos de corte independentista de sus principales actores o dirigentes, la mayoría de ellos militares. Tomaremos como ejemplos dos breves extractos de Simón Bolívar y Francisco de Miranda:

22 Ver la carta de Manuel Godoy donde se asumía que estuvieron “a dos dedos de perder el Imperio”.

23 Tlalol es la forma abreviada de tlahtolli, que en náhuatl quiere decir -palabra, discurso-. Fue así, con un tlahtolli, como por lo menos una parte de los chichimecas que se rebelaron, y que tenían por lengua el náhuatl, transmitieron su mensaje (León Portilla, 2005).

Existe tal diferencia entre la suerte de los reyes españoles y los reyes americanos, que no admiten comparación; los primeros son tratados con dignidad, conservados, y al fin recobran su libertad y trono; mientras que los últimos sufren tormentos inauditos y los vilipendios más vergonzosos. Si a Guatimozín sucesor de Moctezuma, se le trata como emperador, y le ponen la corona, fue por irritión y no por respeto, para que experimentase este escarnio antes que las torturas. Iguales a la suerte de este monarca fueron las del rey de Michoacán, Catzontzin; el Zipa de Bogotá, y cuantos Toquis, Imas, Zipas, Ulmenes, Caciques y demás dignidades indias sucumbieron al poder español. (Bolívar, 1815).

Por su lado y con poco tiempo atrás el otro precursor afirmaba

Acordaos de que sois los descendientes de aquellos ilustres indios, que no queriendo sobrevivir a la esclavitud de su patria, prefirieron una muerte gloriosa a una vida deshonrosa. Estos ilustres guerreros, presintiendo la desgracia de su posteridad, quisieron más bien morir bajo los muros de México, de Cuzco o de Bogotá que arrastrar las cadenas de la opresión, muriendo víctimas de la libertad pública. (Miranda, 1801).

Claro, lo que en un momento tratamos de encaballar como un discurso cercano e interrelacionado duraría muy poco porque la misma modernidad, en su composición de origen civilizatorio, volverá a mirar a los otros como inferiores. Esta será cuestión que no minimiza la mirada de encuentro y diálogo en medio de la confrontación al poder central de esos diversos periféricos. Revisando en detalle la Carta de Jamaica de Bolívar encontramos “Los salvajes que la habitan serían civilizados, y nuestras posesiones se aumentarían con la adquisición de la Guajira” (Bolívar, 1815), como una señal ligera de lo que se avecinaba en ese reordenamiento o prolongación del orden constituido.

Al parecer la característica específica de la sociedad que conocemos como occidental/capitalista es que mediante esas diferencias ha creado una noción que presenta como superior a unos por sobre otros, justificando tal superioridad

en la diferencia. En un momento se lo llamó civilización y en otro segundo momento se lo pulió con la propuesta de la denominada modernidad.

La idea de civilización se asociaba a la civitas o la urbe de la Grecia clásica en comparación con todo lo de afuera, mientras que en la modernidad la escala se torna global. Cultura central con la misma lógica que la civita, pero en relación con el mundo como parte de un sistema donde ese centro es jerárquico y referencial.

Si queremos entender la modernidad y con detalle la modernidad en América, debemos observar la asimetría del dominio de unos sobre otros. Cualquier otro discurso que no aborde esto constituye solamente una estética disimuladora de la realidad, o una descripción académica divorciada del contexto. Además que la idea de modernidad está asociada a una forma dinámica y móvil, en la que nos debemos incorporar si queremos dejar de ser aquello que nos dijeron que somos (salvajes, barbaros, atrasados, inferiores). Al contrario de las ideas de nación o patria que son estáticas, un grupo y un territorio respectivamente que se hallan en nuestro entorno inmediato y relativamente inmóvil.

Octavio Paz legitima esta idea de movilidad de lo moderno cuando plantea que ésto se constituye en un tren global de la historia, en la cual la región hispanoamericana entera no se subió. Tal cual si nos hubiésemos quedado fuera del producto global, “las ideas de la modernidad, a diferencia del cristianismo en el siglo XVI, no han logrado aún arraigar y florecer en nuestras tierras, nuestra historia desde el punto de vista de la historia de Occidente ha sido excéntrica. No hemos tenido ni edad crítica ni revolución ni democracia política: ni Kant, ni Robespierre, ni Hume ni Jefferson” (Paz, 1983). Innecesario responder tan ofensiva afirmación, sino solo demostrar cómo la modernidad en el contexto global está pensada permanentemente como un estado superior de diferenciación con los otros inferiores, atrasados, infantiles o incompletos.

La asimetría para definir al sujeto social de América se instituyó desde su invasión. No existe visión, en este discurso, que defina a los amerindios como iguales no inferiores o que trate de establecer una modernidad inclusiva y equitativa. En el siglo XVI la mirada filosófica cercana al poder de la época, como se puede ver en la Controversia de Valladolid, argumentaba que los indios poseen una razón destinada a la explotación.

“No se discutió si el americano tenía o no tenía alma, se discutió la naturaleza racional del americano, si era o no era de esclavos” (Ruiz Sotelo, 2016), la mirada sobre los negros era peor aún. Así como la contrapartida de los imperios católicos, la Reforma Protestante, en la misma época con “la visión luterana decía que los indios deben ser tratados como naturaleza salvaje a la que hay que someter o exterminar” (Ruiz Sotelo, 2016). Por ello es que desde el mal llamado Descubrimiento del siglo XVI, con secuelas a siglos posteriores, significó la llegada de la modernidad a través de un genocidio, en el norte de América (protestante) en el centro y sur (católico).

La Compañía de Jesús, fundada en 1540 por Ignacio de Loyola con Bula Papal de Paulo III, intenta abordar de otra manera el continente, pero no se diferenciaba de su posición de poder, ni de su mirada de inferioridad a los otros, las creencias o religiosidades de los indios americanos eran permanentemente anuladas. Empero en el seno de esta intervención la cuestión de la esclavitud se supera inicialmente para el amerindio, la situación de los negros se extendería varios siglos después resolviéndose apenas como hito en la Revolución de Haití de inicios del siglo XIX²⁴.

No sería lo único que sucede en el continente con la llegada de los jesuitas. La base de la conciencia criolla recibe una notable influencia de esta corriente teológica, tanto en el plano intelectual como en la posición política. Los jesuitas marcarían gran parte de la subjetividad de la región, en más de doscientos años de incidencia entre asentamientos prolongados y expulsiones.

24 Revisar historia de esto en el libro -Los Jacobinos negros- de C.L.R. James.

Sin ser el único en otorgarle especial importancia, Bolívar Echeverría esboza con claridad el resultado de la transversal irrupción de los jesuitas en la región, a quienes atribuye toda una etapa de configuración de lo que llamó el ethos barroco. Los jesuitas son determinantes del ethos barroco, que sin ser el único entramado cultural desarrollado en el continente, sí es el que le corresponde especialmente a su conformación. “Echeverría con el ethos barroco no pretende “esencializar” a los latinoamericanos como algo puro o como algo que permita sustentar el nacionalismo” (Ruiz Sotelo, 2016). Se trata más bien de la comprensión de la configuración específica de las relaciones sociales de la región.

La modernidad e ilustración de las sociedades europeas son distintas a la americana. A pesar de tener puntos convergentes, en general sus postulados y formas de abordaje de la realidad distan, o mejor dicho, antagonizan entre sí. Aunque el discurso de Antón de Montesinos denunciaba y convocaba en diciembre de 1511 a un diálogo con los pueblos originarios, idea que fue replicada durante dos siglos por escasas voces en la región, la ambición pudo más.

La modernidad americana, sea ésta mirada como alternativa (Echeverría) o una figura propia con lenguaje propio (movimientos indígenas). El ser de lo que llamamos América fue otro, es otro, será otro, nos construimos en un permanente proceso histórico de tensiones y abusos en el que todos participamos, es probable que hasta la actualidad se esté construyendo así, “Nuestra sociedad tiene elementos y características propias de una confrontación cultural y civilizatoria, que se inició en nuestro espacio a partir de 1532” (Rivera Cusicanqui, 2010).

La civilización de la modernidad capitalista no puede desarrollarse sin volverse en contra del fundamento que la puso en pie y la sostiene, porque empeñada en eludir tal destino, exacerba justamente esa reversión que le hace perder su razón de ser (Echeverría, 2000). El autor no hablaba de yuxtaposición o sincretismo sino de un encuentro codigofágico como ya lo explicamos.

La modernidad en el hemisferio americano, la periferia construida alrededor de la metrópoli y circundante sobre otras nuevas que desplazaron o reemplazaron la primera. “La modernidad se basa sobre el individuo y no conoce al sujeto humano, más bien lo reprime” (Hinkelammert, 2003) Se funda hacia nuestra cara como una relación jerarquizada de asimétricos referenciados como tal. La modernidad americana es la inauguración de un discurso de permanente comparación entre una realidad material/social dependiente y un discurso autoerigido como mejor/superior.

2.4. Subjetividad y subordinación

Lo subjetivo desde las ópticas occidentales, incluidas las del pensamiento crítico, se han configurado alrededor de la noción de lo individual, y desde esta óptica aquí hilvanada los asumiremos como la construcción de lo social político.

El sujeto es una dimensión del ser humano distinta a la dimensión del individuo. El yo-individuo en cuanto que se restringe a ser individuo y elimina la subjetividad humana, desarrolla una sociedad que en muchos sentidos es insostenible. (Hinkelammert, 2003).

Todas las dimensiones de la vida social conforman la subjetividad, absolutamente nadie puede tener una construcción aislada, ni de los contextos que lo rodean, ni de las relaciones de poder que determinan ese contexto. “El sujeto es el otro. Por eso no es individuo. Nunca está solo. Comportarse como sujeto es comportarse en relación al otro, lo que implica una ruptura con el individuo” (Hinkelammert, 2003).

Lo único que se desarrolla de manera personal es la negación del sujeto o su conversión en mercancía dentro del mercado moderno-capitalista, “la sociedad moderna es la única sociedad humana que ha interrumpido este círculo del sujeto, su negación y su recuperación (Hinkelammert, 2010). Negar y fetichizar el sujeto es aislarlo de su capacidad de encuentro común y social.

Las relaciones de poder, entre ellas las de racismo (vigente hoy) son la evidencia más concreta de la negación. “Si quien domina la situación decide dejar de dirigirle la palabra al dominado, lo que hace es anularlo; y puede hacerlo, porque es él, con su acción y su palabra” (Echeverría, 2000). El sujeto discriminado o violentado es situado en el nivel inferior de las reglas de posición, creadas para ordenar la subjetividad de la subordinación.

Evidenciar, por un lado, la innegable vigencia de las conductas racistas que dividen a las personas en el contexto latinoamericano²⁵, y por otro poner en balance el aporte que la colonización, hoy colonialidad, han entregado a la conducta racista en términos globales y culturales, como consecuencia de cinco siglos definidos por lo que significa el encuentro de dos mundos pensados como completamente diferentes. Recuperar hoy el sujeto negado no es un juicio de valor, es la exigencia de recuperar un realismo perdido (Hinkelammert, 2010).

A pesar de que mucho antes de mediados del siglo XX varias tendencias lo habían demostrado ya, a partir del año 2000 la ciencia formalizó que “no hay motivo científico que sustente el racismo” (Gall, 2016), sin embargo, en las relaciones sociales de cualquier lugar del mundo persistimos en mantener conductas racistas, lo que se ha denominado discriminación racial.

Formas históricas que develan la construcción social del racismo han existido durante varios siglos. Las centurias más recientes, al disponer de mayor documentación, son las más conocidas pero no las únicas, puesto que “hay muchos acercamientos a la historia del concepto raza, entre los cuales se destaca la diversidad de interpretación” (Wade, 2010). El racismo solamente se siembra en donde la diferencia asume condiciones de poder, el caso de Ruanda es uno de ellos, como para salir de las clásicas ejemplificaciones de los regímenes oficialmente racistas.

En Ruanda existían dos grupos, los tutsis y los hutus, étnicamente
25 Como el todos los contextos a nivel global, ya que el racismo se consolidó como fenómeno universal. La limitación del ensayo obedece a la necesidad de acotar un espacio abordable en la extensión del texto.

eran similares pero la colonización belga los dividió entre quienes físicamente eran altos y pequeños, a los unos los pusieron a administrar el gobierno y a los otros a trabajar, con el paso del tiempo estos dos grupos se polarizaron al punto en que se dividían como etnias distintas y hasta hablaban de razas diferentes. (Gall, 2016).

Nada podría asegurar que no existía lo que hoy denominamos como conductas racistas en el mundo prehispánico, tampoco se dispone de trabajos que puedan afirmar que si lo había. El “significado de ‘raza’ ha cambiado a través de los siglos” (Maldonado Torres, 2003), ante lo cual y tomando como pauta la intervención general del poder en la dinámica del racismo, sí podríamos decir que debido a la existencia de estructuras de poder en los imperios incaico, azteca y otros más pequeños, se debieron haber encontrado escenarios de discriminación en torno a facciones, fenotipos y rasgos.

Las relaciones de poder prehispánicas como el fenómeno discriminatorio paralelo podrían imaginarse como de menor hostilidad o magnitud que en la colonia, sobre todo a nivel de las comunidades no imperiales. A pesar de que historiografía no oficial (Guamán Poma de Ayala por ejemplo) evidencia también que entre los Imperios prehispánicos y las comunidades de entorno había mayor flexibilidad.

Sin embargo, en el pensamiento indianista, sea por aprendizaje de lo viciado, por reacción u por otros motivos, se registran posiciones validadoras de esta categoría: “El indio se corrompe apenas se aproxima al cholo mestizo. El indio debe huir como de la peste de la sociedad blanca. El indio debe encerrarse dentro de sí mismo” (Reinaga, 1971).

Como fuese, en las relaciones prehispánicas se evidencian mucho menos grados de violencia que la relación fundada post invasión de las metrópolis occidentales, “la misma palabra raza aunque con etimología incierta, parece que sus orígenes yacen en el siglo XIV, cuando el vocablo aparece en Italia y España, usado en la crianza de animales para hablar de la estirpe o el linaje (Wade, 2010).

“El concepto moderno de razas fue inventado hasta el siglo XVIII con los linajes aristocráticos y diferenciaciones animales (caballos, perros). En los hombres la herencia de sangre se entregaba por títulos de herencia” (Frederickson, 2002), y hablar de sangre en la modernidad es comprender la cercanía en/o alrededor del poder de los que asumían una condición determinada por este parámetro creado, “por sí sola la desigualdad no alcanza a fundar un racismo estable, ni tampoco la diferencia” (Wiewiorka, 1994)

A partir del nacimiento de las relaciones modernas de producción y de las ideas, leyes y conformaciones nacionales a ellas asociadas, la discriminación, exclusión, segregación e incluso exterminio del “otro” se debe a que es visto como “biológicamente, naturalmente, irremediablemente, inferior al nosotros” (Gall, 2015b). A pesar de ello si le ponemos su correspondiente apellido tendremos mayor claridad: la modernidad capitalista surgida a raíz de la mundialización que la invasión de América provocó, es una pauta para comprender el alcance del fenómeno racista en escala de poder global.

Durante los mismos siglos y en la evaluación del mismo autor en el XVII y XVIII se produjo una asociación entre el término raza y las naciones. No olvidemos que estos años la colonia se encontraba en pleno momento de consolidación. Son los siglos de aculturación (culturización para europeos) de las poblaciones indígenas, “la determinación científica de la raza se dio en el siglo XVIII” (Gall, 2016) al decir científica se refiere a la idea de ciencia de la época y momento.

Una de las interesantes críticas a la propuesta de los estudios decoloniales declara que la noción de blanquitud no surgió cuando Colón llega a América sino mucho después, en el citado siglo XVIII; más adelante procuraremos exponer sucintamente el aporte de los criollos en su auto construcción como aporte a esta noción. Noción de blanquitud que no disminuye la negación por otras diferencias, pues si bien el color es uno de los elementos que justifican la inferioridad del otro, no es el único. La religión, como extensión tensión

asesina del otro en los siglos anteriores al XV, fungiría en ese rol mientras se consolidaba la blanquitud racial.

Europa no se inaugura como racista en el momento en que descubre las diferencias que tiene con los colonizados, son un conjunto de transversales que se encuentran progresiva y aceleradamente, elementos que convierten a este hito de la historia en determinante para exacerbar las formas de discriminación del otro físico en otro inferior, con pretensión de que esa distinción sea universal.

El desarrollo del término raza en la ciencia de la época, las castas, el linaje, el valor otorgado a los poderes mediante explicaciones de sangre, la conquista de América que hace a Europa central en el sistema, el mercado transatlántico, el tráfico masivo de esclavos, la necesidad de jerarquización a gran escala, en síntesis, “la evolución de las sociedades europeas indica el desarrollo de un diferencialismo” (Wiewiora, 1994).

Considerando que el mercado naciente de esa mundialización con sus posteriores globalizaciones adquiriría tal contundencia en las relaciones materiales y de poder político dominante, lo que en términos gramscianos se denomina hegemonía. La fuerza de ésta llevaría por inercia al racismo específico de la modernidad capitalista como racismo modelo o prototípico de las relaciones generales.

En el siglo XX durante los régimes oficialmente racistas veríamos los efectos de esa magnitud. “Pierre André Taguieff (2001), Etienne Balibar e Immanuel Wallerstein (1988) plantean que el racismo tiene al menos dos dimensiones: una ideológica, existente en los discursos y medios de difusión de las élites simbólicas; otra de conductas o prácticas (discriminatorias, de segregación o de violencia física)” (Iturriaga, 2015).

No significa que exista un solo tipo de racismo, sino que dentro de las diversidades la modernidad capitalista posterior a la colonización americana afincó las bases para un racismo predominante, y la subjetividad se inscribía en relaciones de poder entre superiores e inferiores basadas en las diferencias.

“Racismo y discriminación étnica están absolutamente relacionados, es imposible que existan el uno sin el otro” (Gall, 2016). De ello se podría pensar erróneamente que las dos categorías significan tanto en la reflexión teórica como el ejercicio práctico lo mismo y no es así. La marca distintiva del racismo es que este tiende a institucionalizarse en un orden permanente de poder, entendido éste como una forma de relación social normalizada, hasta en muchos casos regulada.

No siempre se llega a esta institucionalización o regulación de esas relaciones raciales, pero su mero intento implicaría una forma de racismo. A esto finalmente agregaremos que el racismo tiende a ideologizarse, se puede hablar de una ideología racista, al punto que el racista establece como previas sus negativas convicciones.

Los criollos en Latinoamérica durante el transcurso de la Colonia hasta finales del siglo XVIII e inicios del XIX, formalizan una distinción o diferenciación racial de los indios que permita institucionalizar una situación social y gubernamental. Si bien compartían espacio territorial no fue admisible compartir la administración de ese espacio y sus frutos. Ante ese interés, la creación categórica de formas distintivas se convierte en la manera de exclusión donde “los prejuicios también entran en escena, debido a que éstos se basan en actitudes o creencias que a su vez vienen de prácticas concretas recubiertas por sistemas de poder” (Gall, 2016).

Esta exclusión manifiesta de la construcción de lo criollo no se replica en la construcción de lo religioso, donde más bien interesaba incluir aunque con cierto orden ritual y simbólico al otro y la otra, al indio y la india, al negro y la negra. “A los indios de América en un punto de la colonización se les permitió abjurar de sus creencias y lo hicieron, pero eso no eliminó el racismo” (Gall, 2016).

Mientras exista una creencia común no hay persecución por ese motivo, la asimilación religiosa es prioritaria por encima de la actitud de desprecio, saliendo de la iglesia o retornando a los espacios de tensión hace que ese desprecio aflore otra vez. Pareciese que algo similar sucede con el

neoliberalismo actual; mientras se asimilen y abjuren de otras formas de valoración y relación de la vida es posible graduar la violencia.

La intelectual guatemalteca Emma Chirix planteaba “si se va discutir de interculturalidad primero hablemos de racismo” y no puede ser más atinada tal aseveración. Más aún cuando pretendemos comprender esta noción y sus consecuencias en el plano de las relaciones de poder, “el concepto de la cultura es antitético al de raza, pero también el concepto de cultura puede ser reificado para implementarlo y adaptarlo a la idea de raza” (Gall, 2016).

Sin irnos demasiado tiempo atrás en la larga existencia de la humanidad, tomando como referencia un episodio de la historia, es el caso griego el que nos pone a pensar. No todos los esclavos eran negros o de algún color en particular, los rasgos fenotípicos no determinaban la ubicación en el estatus de esclavo. En palabras de la Historia Corta del racismo “El estatus de los negros como esclavos y parias resaltaba las ventajas de una identidad racial blanca pero transmitía poco sentido de la especificidad cultural o étnica de América” (Frederickson, 2002).

Más allá de resolver la discusión sobre el argumento de la naturaleza de la esclavitud, lo que nos corresponde tomar de este momento de la historia es la relación entre el poder y los otros, para después asociar ello con las diferencias de color de piel, tamaños, estaturas o fenotipos, religiones, morales, lenguas, etc. Como afirma Wade (2010): “el concepto raza termina siendo un ensamblaje complejo de elementos de la cultura y de la naturaleza, elementos tan entrelazados que no es fácil ver dónde termina uno y empieza otro”.

Las diferencias existen previamente, el problema no está en que dejen de existir. “esta relación diferencia-poder en sus consecuencias oscilan entre un polo de la discriminación social no oficial pero penetrante, y en el otro polo, el genocidio” (Gall, 2016). El principio de igualdad no puede ni debe eliminar estas diferencias, que en su acepción más legítima las denominaremos como diversidades, procurando que la diferencia se valore en términos de lo justo o injusto.

Es en la misma Grecia antigua en la cual se establecieron clasificaciones que después serían sistematizadas por la Antropología clásica evolucionista, poniendo al Estadio de Barbarie como un momento jerárquico intermedio entre el Salvajismo y la Civilización. Los griegos titularon como bárbaros²⁶ a los pueblos extranjeros en los cuales su lengua tenía a ser confundida con silábicos incomprensibles, y lo hicieron desde una posición de superioridad.

Recordemos que la Grecia Antigua se auto calificaba como una de las culturas superiores en la región, y la historia occidental hasta hoy en día otorga la condición de referente de civilización. Algo similar, pero en diferentes tiempos, sucedía con los el Imperio azteca cuando calificaban a otros pueblos vecinos que consideraban inferiores con el peyorativo de popoluca²⁷, en el mismo sentido proviene una forma de balbuceo.

Lo que tienen en común estas dos denominaciones es que su espacio de enunciación es el poder, es decir quien tiene la mayor concentración hegemónica de fuerza para calificar a otros, tenderá a hacerlo de manera despectiva o atribuyéndoles inferioridad. Tanto la Grecia antigua como el Imperio azteca ejercían su poder en el espacio inmediato de incidencia que los rodea y hacia el cual se expanden, sin dejar de reiterar las especificidades flexibles y equilibradas que caracterizaron a los imperios prehispánicos.

Europa cinco siglos antes de Cristo era una cultura periférica, lejana de ser el centro de dominio a escala global, el Imperio Azteca hasta antes de su invasión y conquista por parte de la Corona española tenía una incidencia importante en parte de Mesoamérica, pero no más. Hemos buscado algún trabajo teórico que describa las formas despectivas de

26 La palabra bárbaro se utilizó en Grecia como un calificativo peyorativo que se implementaba contra todo aquel extranjero que al no hablar el griego o posterior latín tenía a percibirse como balbuceo. De este origen provienen las formas de burla cuando decimos a alguien que está hablando cosas sin importancia (bla bla bla). Se le atribuía como silabos balbuceados ba ba ba, de allí lo de -bar-baros.

27 Popula o Popoloca se traduce en náhuatl a “alguien que habla como balbuceando” y se usaba como calificativo despectivo entre los mexicas, en especial los aztecas. Se le atribuía como silabos balbuceados pol pol pol.

denominación entre los pueblos que conformaban el Imperio inca, pero a la fecha no contamos con éxito en esta misión, cuestión que no significa que no haya existido, sino que probablemente aún lo desconocemos.

Quien tiene el poder se auto faculta para cualificar al otro y esto se expande como reglas sociales en las poblaciones. Durante mucho tiempo en la historia esto ha sido más notorio respecto de la creencia religiosa, la primera tarea de cualquier conquistador es la eliminación del o los dioses del otro. Hasta la actualidad podemos observar que los bombardeos en las zonas del Medio Oriente por parte del Imperio actual, los Estados Unidos, van cargadas con la creación fuerte de un discurso islamofóbico.

Quien posee el poder condiciona la existencia del otro, lo empuja a tener únicamente dos vías posibles: o te adaptas a sus creencias, costumbres y valores o debes ser eliminado. En muchas de estas categorías la conversión vía fuerza o adoctrinamiento es posible, pero ¿qué sucede cuando el dominador no puede esconder sus rasgos fenotípicos, color de piel o características físicas? Allí surge la necesidad del dominador de mantener las clasificaciones jerárquicas, otorgarles funciones, asimilarlas o excluirlas según requerimientos, pero en cualquiera de los casos mantenerlos en una posición de inferioridad.

No será sino hasta que un hecho a escala mundial armonice o tienda puentes de encuentro en el planeta para que esta forma de relación entre el poder y los otros se pueda establecer como mundial. La invasión y posterior colonización del mundo sería ese episodio hacia 1492, cuando la primera carabela de origen imperial toca tierras americanas, en aquel entonces Abya Yala²⁸.

Surge en términos de Immanuel Wallerstein la primera mundialización de la sociedad, con efectos comerciales, económicos, materiales, la cultura y las relaciones que se

28 Denominación acuñada por pueblos originarios kunas asentados en territorios de los actuales Panamá y Colombia para referirse al continente americano en tiempos Prehispánicos. Significa “tierra en plena madurez” o “tierra de sangre vital”

asientan con este hecho. Si bien no se puede afirmar bajo ningún motivo justificado que el racismo nace puramente en aquella época como lo habíamos dicho, si podríamos pensar en que la importancia de éste en términos de relación humana y social se vuelve uno de los aspectos centrales. En general las conductas subjetivas de las personas respecto de sus identificaciones se radicalizan.

Cuando hablamos de poder no queremos que se entienda a éste de manera monolítica como la concentración de fuerza que posee un imperio, estado o mercado. Como actores orgánicos, el poder es una relación de fuerza en varias escalas. Una persona con intención de dominio (por ejemplo en el machismo) ejerce la misma dinámica calificadora que estamos describiendo en entidades sociales y políticas, lo puede hacer sobre otra persona o grupo de personas que está/n bajo su dominio, por ello procuramos describir el poder en términos de relación.

En términos amplios, poder es “el nombre que se presta a una situación compleja en una sociedad dada” (Foucault, 1976). A partir de ello podemos atar un puente de las situaciones macro históricas hasta los momentos micro históricos o de relación intersubjetiva. La relación de tensión es similar y, por lo tanto, analizable bajo los mismos principios.

El caso de la Ilustración francesa evidencia con claridad esta especificación; si bien en la disputa social por otro modelo que deje atrás el absolutismo monárquico asumía la igualdad como uno de sus principios fundantes, en ésta no cabían ni las mujeres ni los negros. Las mujeres por motivos de poder interpersonal en relación a los hombres y los negros por la jerarquía existente entre los “modernos ilustrados” de la época. “La Revolución Francesa, considerada por Wallerstein momento fundacional de la geo-cultura del sistema mundo moderno” (Quijano, 2014). Cabe destacar que en esa jerarquización las mujeres ocupaban menor valoración que los negros.

Miremos para comprender tal posición de relación de dos intervenciones. La primera es la transcripción del texto redactado por Olimpia de Gouges en la Declaración de los

Derechos de la Mujer y la Ciudadana, ya que la Declaración de los Derechos del Hombre habría omitido pronunciarse sobre las mujeres; así rezaba la contestación:

Los representantes del pueblo francés, constituidos en Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos del hombre son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de los gobiernos (...) reconocen y declaran (...) los siguientes derechos del hombre y del ciudadano. Las madres, las hijas y las hermanas, representantes de la nación, piden ser constituidas en Asamblea Nacional. Considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de las desgracias públicas y de la corrupción de los gobiernos, han resuelto exponer en una solemne declaración los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer (...) (<http://www.historiasiglo20.org>).

Ante esta legítima demanda hombres con corte misógino como Pierre Gaspard Chaumette reaccionaba:

¿Desde cuándo le está permitido a las mujeres abjurar de su sexo y convertirse en hombres? ¿Desde cuándo es decente ver a mujeres abandonar los cuidados devotos de su familia, la cuna de sus hijos, para venir a la plaza pública, a la tribuna de las arengas (...) a realizar deberes que la naturaleza ha impuesto a los hombres solamente? (Guerín, 1974).

Similar respuesta tendría la revolución para con los negros, en términos generales, sin satanizar notables excepciones²⁹. La

29 Como ejemplos. En 1788, un año antes de la Revolución Francesa el que sería diputado revolucionario Brissot fundó en París la Sociedad francesa de amigos de los negros. Asimismo uno de los inspiradores del proceso revolucionario francés, Nicolás de Condorcet se pronunciaba así respecto de los derechos de las mujeres: El hábito puede llegar a familiarizar a los hombres con la violación de sus derechos naturales, hasta el extremo de que no se encontrará a nadie de entre los que los han perdido que piense siquiera en reclamarlo, ni crea haber sido objeto de una injusticia. Por ejemplo, ¿no han violado todos ellos el principio de la igualdad de derechos al privar, con tanta irreflexión a la mitad del género humano del de concurrir a la formación de las leyes, es decir, excluyendo a las mujeres del derecho de ciudadanía? ¿Puede existir una prueba más evidente del poder que crea el hábito incluso cerca de los hombres eruditos, que el de ver invocar el principio de la igualdad de derechos y de olvidarlo con respecto a doce millones de mujeres?

ilustración se demoraría hasta 1794 para abolir la esclavitud. Sus pensadores tornarían demoradas sus reflexiones, que si bien se reflejaron, no tuvieron la consistencia para defender con contundencia la noción de igualdad que rompiera con la necesidad de explotar el trabajo de otro.

Montesquieu decía “la guerra de Espartaco ha sido la más legítima que jamás se haya emprendido”, Diderot continuaba “la verdadera noción de propiedad implica el derecho de uso y de abuso. Jamás un hombre puede ser la propiedad de un soberano, un hijo la propiedad de un padre, una mujer la propiedad del marido, un criado la propiedad de un dueño, un esclavo la propiedad de un colono”. A estos Rousseau acompañaba en el célebre Contrato Social:

Deducen de la guerra otro pretendido origen del derecho a esclavizar.

Teniendo el vencedor, según ellos, el derecho de matar al vencido, este puede rescatar su vida al precio de su libertad; convención tanto más legítima que beneficia a ambas partes. Pero está claro que el pretendido derecho de matar a los vencidos no es en modo alguno, consecuencia del estado de guerra. (...) la guerra no es una relación de hombre a hombre, sino de Estado a Estado, en la cual los particulares solo accidentalmente son enemigos, pero no como hombres, ni siquiera como ciudadanos, sino como soldados; ni siquiera como miembros de la patria, sino como sus defensores. En fin, cada Estado solo puede tener como enemigo a otros Estados y no a hombres, dado que entre cosas de diversa naturaleza no se puede establecer ninguna relación verdadera. (Rousseau, 1999).

So pesar de ello, el poder y las pugnas alrededor de éste dilataron estos debates, lo cual además duraría poco con el restablecimiento de la esclavitud en el ascenso de Napoleón Bonaparte. “Tenía que haber una manera incuestionable de justificar por qué hay unos más iguales que otros” (Gall, 2016). Revolucionarias como Olimpia de Gouges morirían a causa de sus posiciones de igualdad, demanda básica en los aires éticos de la revolución.

Retomando, es por casos así en la historia, de los miles que existen, que también en ese sentido nos sirve analizar el poder, el racismo u otros a partir de su construcción social

subjetiva. Entendiendo a la subjetividad como la construcción de lo personal social y político en medio del contexto, como subjetividad social. Ésta nos permite comprender las formas de existencia y pensamiento a la luz de los entornos que rodean a las personas.

Si bien la subjetividad de las personas ha estado marcada por las relaciones de poder desde tiempos de antaño, en la invasión de América esta construcción de diferencias asimétricas en parámetros jerarquizados se tornaron más severos. Las características fenotípicas, junto con otros elementos más abstractos como la religión o los valores, se ubican en escalas de poder que se encubren como escalas de valoración.

Aquí es importante enfatizar que tal clasificación no fue bidimensional, dentro de los dominados o vencidos también el poder crea sub-clasificaciones según sus necesidades. Indios y negros no eran lo mismo para el poder. En un punto de la colonia y debido a múltiples necesidades de los colonizadores para explotar los recursos del territorio invadido debieron recurrir a la importación de personas que ellos calificaban como equivalentes a los animales.

En ese sentido y según aquellas circunstancias de ordenamiento, el poder puso ligeramente por encima en la clasificación jerárquica a indios por sobre negros. No obstante eso no acercaba de ninguna manera a indios al poder, solo les daba un estatus que permitiría evitar tensiones en el orden establecido. Algo similar sucede en las relaciones de hombres y mujeres dentro del espacio común de los oprimidos, así sucesivamente múltiples formas de diferencias que se inscriben en relaciones de poder.

En las características de valoración alrededor de lo diferente que comparten quienes reproducen poder dominador, se arrojan el calificativo de superiores, y a todos quienes poseen cualquier tipo de características diferentes bajo una relación de dominio se los inculpa como inferiores. Esta jerarquía en las relaciones configura la subjetividad de la subordinación.

2.5. Educación para la sumisión

Las relaciones sociales de la región, como de muchas periferias del mundo, se construyeron a partir de la invasión y posterior colonización del continente en el orden establecido y la subjetividad subordinada constituida. La modernidad naciente con los inicios de la colonia significa una jerarquía de las metrópolis y su extensión administrativa instalada en el territorio en dominio, con la subsecuente y explotación humana de los sujetos.

Éstos, aunque mayoritarios, padecieron de la subordinación del poder. Si bien la historia ha tenido giros diversos como las reformas coloniales o las independencias de repúblicas, la relación de poder se ha extendido en neo colonialismos o colonialismos internos, tanto de los Estados Nacionales como de las formas subjetivas de relación entre personas, género, etnias o actores formales de los centros de generación de conocimiento, entre ellos las academias³⁰ e instituciones de formación.

La educación, como insistimos, al ser una extensión de esa forma de relaciones, y además de ello funcionar al servicio de tal ordenamiento, configura en su seno las mismas asimetrías. Su meta, en parte, se consolida para subjetivar, en el plano formativo, tal noción de sumisión. Nos educamos para mantener el orden subordinado de viejas y nuevas metrópolis nacientes en el marco de la sociedad globalizada y el mercado transnacional.

Cualquier revisión minuciosa de los momentos de las instituciones educativas en la historia del continente pone en evidencia esa meta funcional. La educación administrada por la iglesia, el Estado nacional, el Estado neoliberal, todos en sí, muestran contenidos y estructuras que irradian el orden jerárquico entre poder central y poblaciones.

30 Valga aquí como anotación extra “el colonialismo ha calado tan hondamente en nosotros, que sólo leemos con verdadero respeto a los autores anticolonialistas difundidos desde las metrópolis” (Fernández Retamar, 2000).

¿Cómo opera el poder en la subjetividad social? Presumimos que existen dos dimensiones que responden a esta incógnita e hilvanaremos su respuesta. Por un lado la forma interna de educación (programas, visiones, contenidos, mallas curriculares, etc.), y por el otro el estereotipo permanente sobre la región que lo cataloga como incapaz de producir conocimiento (filosófico, científico u otros).

Prueba de lo primero es la revisión de los programas de estudio de la región, como veremos más adelante en un ejemplo analizado. Prueba de lo segundo son las etiquetas, muchas veces peyorativas, como las de ensayismo latinoamericano o historia de las ideas, como se conoce entre la academia a la respuesta de nuestra demanda de reconocimiento de Filosofía de la región.

Abordaremos con más detalle una parte de lo primero, dentro de los contenidos y su influencia en la configuración subjetiva de las personas. Hallamos que uno de los elementos que evidencian con más claridad la cuestión son los textos de ciencias o estudios sociales concernientes en específico a Historia en edades escolares.

Vamos a tomar como ejemplo uno de los libros o módulos de formación de la niñez en el Ecuador durante el período actual de gobierno. A esto agregaremos una breve investigación de los orígenes editoriales que editan y preparan lo que la niña y el niño van a recibir como memoria impuesta en las aulas de clase.

La historia de la educación en el Ecuador, tan solo desde la etapa de la Independencia, implicaría una tarea de amplia envergadura, aquí tan solo esbozaremos algunos hitos que permitan comprender para qué y hacia quiénes estaba dirigida la educación en varios momentos.

La Historia, nuestra historia, se ha puesto muchas veces al servicio del poder, no del conocimiento. La costumbre es antigua. Ya en tiempos prehispánicos, los aztecas escribieron una historia oficial... Más tarde, con la Conquista, el deber religioso que animaba a los frailes españoles se tradujo en la recopilación amorosa del pasado indígena... No obstante, el verdadero uso político del pasado comenzó con la Independencia. (Sosa, 2013).

Podemos también separar a la educación en dos tiempos, anterior a mediados del siglo XX y posterior hasta la actualidad. La década de los sesenta, supone una redirección en el discurso del derecho a la educación, la Constitución expedida en 1946 habló por primera ocasión del derecho a la Educación y del deber del Estado para proveerla así como la obligación del nivel primario y básico.

Durante el largo período colonial, tres siglos aproximadamente, la posibilidad de educarse estaba dividida en dos: por un lado dirigida hacia quienes administraban la Colonia (españoles, criollos, mestizos potentados y alguno que otro cacique indígena vinculado y leal) y, por otra parte, dentro de los procesos evangelizadores, dirigida al resto de la población, con fines de adoctrinamiento (indios, negros y mestizos no potentados).

Dicho de otra manera “en el período colonial, el conquistador español instituyó una educación en dos direcciones: una elitista, destinada a preparar a los administradores de las posesiones de la colonia; y, otra, orientada a la cristianización de los indios” (Poveda, 1994).

Bien, una vez fundada la República del Ecuador en 1830 como una disección del proyecto de la Gran Colombia, sueño de Simón Bolívar, se mantenía la expectativa de que las instituciones sociales, entre ellas la de educación, tengan coherencia entre el discurso libertario e igualitario y la vida de las poblaciones. Más no fue así, y en el ámbito educativo se prolongaron las formas coloniales para el sentido educativo.

Dos siglos y medio después, en 1830, cuando el país logra libertad, independencia y soberanía políticas, no hubo variaciones substanciales en la tendencia clasista del hecho educativo; sus funciones respondían a una dualidad: preparar a las élites herederas del poder colonial en las distintas formas de control social; y, civilizar y cristianizar a los mestizos de clase baja y a los indios. El cambio más significativo fue el fomento a la universalización educativa, inspirada en los movimientos que preconizaban libertad, igualdad, justicia. (Poveda, 1994).

Esta condición diametralmente injusta y desigual se mantuvo durante seis décadas y media hasta la llegada de la Revolución Liberal comandada por Eloy Alfaro Delgado. El Viejo Luchador instauraría una notoria reforma educativa de corte laico y amplitud del acceso; derecho para las mujeres en varios ámbitos, entre ellos de las instituciones de formación y responsabilidad pública de este ámbito.

Evidentemente esto no construiría de inmediato nuevas relaciones sociales, empero significaría para el proceso un salto cuantitativo y cualitativo de mucha importancia.

La posición radical del liberalismo, sus triunfos en la lucha por un nuevo poder político, determinaron que el hecho educativo sea responsabilidad del Estado y que tenga una concepción laica y democrática; sin embargo, no hubo cambios en la condición clasista de la enseñanza: el rasgo enciclopedista se reflejó en la instrucción europeizante que recibían las minorías detentadoras del poder político y de la economía, en tanto que las mayorías populares, tenían únicamente el derecho a la iniciación en la lectura, la escritura, los números y la práctica artesanal. (Poveda, 1994).

El siglo XX iniciaría con esas características, que por un lado abrían nuevas discusiones alrededor de los derechos de la población y por otro mantenían intactas las estructuras sociales de relación. Un notorio clasismo caracterizaba la posibilidad de educarse. Éste era (como lo es ahora) un derecho escrito, sin embargo su concreción depende de la posición socioeconómica, la condición racial, el género y el espectro de oportunidades que la sociedad otorga a cada una de esas categorías.

Entre la Primera y Segunda Guerra Mundiales, fueron evidentes las preocupaciones de los pedagogos ecuatorianos por la educación española, la educación italiana, la educación alemana; y, la consulta a autores como Dewey, Herbart, Aguayo, Clapadere, Compayré, Cousinet, Decroly, Piaget, Locke, entre otros. Surge la posibilidad del conocimiento científico del niño y del adolescente (Poveda, 1994).

La referencia de las metrópolis se convertiría en la brújula a seguir de los sistemas y propuestas pedagógicas nacionales,

lo cual al estar desconectado de la realidad local provocaría errores notorios en la configuración de proyectos educativos.

Así llegamos a la década de los años sesenta en la cual tanto el denominado Estado de Bienestar como las reformas que experimentaría la Constitución, con base en las nuevas demandas del triunfante imperio norteamericano post segunda guerra mundial, se abrirían varios escenarios que se extienden tres décadas hasta el abordaje formal y material del Neoliberalismo en las estructuras del país.

Una de las características del momento neoliberal es proponer un discurso de percepción retórica, en la que la presentación de los derechos sociales suena muy agradable: la promesa neoliberal. Más en su ejercicio práctico no se cumplió la expectativa sembrada, aunque se aplicaron reformas diseñadas desde el modelo económico imperante en la época con organismos especializados para el efecto.

Un modelo modernizador basado en el pensamiento científico de los expertos del Banco Mundial, la OCDE, el BID, CEPAL y la UNESCO.

Ese modelo tiene, entre sus contenidos programáticos, el aprendizaje de la lengua y las matemáticas como ejes fundamentales y casi únicos de la enseñanza básica. Se aprende, sin embargo, no los contenidos de planes y programas de estudio, sino reactivos para la resolución de las Pruebas PISA, enviadas por las consultorías extranjeras que cumplen con las orientaciones de la OCDE (Sosa, 2013).

Como modelo educativo a partir de la década de los noventa se pensó en que la educación mercantil amplié su aún limitada cobertura, para cubrir las demandas del mercado laboral. Los contenidos de lo que se enseñaba también fueron guiados en el mismo sentido: “el objetivo fundamental de la educación es lograr las competencias básicas requeridas en el mundo del trabajo” (Sosa, 2013).

Se entendería que en la actualidad el proyecto de educación, que no ha dejado de ser clasista y estratificado, prolonga esta relación dependiente de la división de trabajo y la distribución de recursos. A esta lógica se une un programa de vieja data colonial, la jerarquización de los sujetos en un orden de sumisión, tanto de las poblaciones (países) como de las personas.

2.6. Sumisión como herencia colonial

Para abordar esta realidad y comprobarla existen múltiples esferas en el sistema educativo: su forma de estructuración, cobertura de matrícula, estratificación en zonas rurales y urbanas, contenidos, mallas, programas y muchas otras más. No obstante, en este escrito y rumbo a comprender el aspecto subjetivo es vital abordar dentro de los contenidos educativos, aquello que se enseña a las niñas y niños respecto de la historia social. Es ésta una de las cuestiones más cruciales en la configuración de identidad, memoria y subjetividad social. La investigación se refiere a la educación superior, pero es imposible pensarla como un espacio aislado y no asimilar la constitución temprana en los sujetos de las relaciones de sumisión, superioridad e inferioridad.

En el libro de texto de quinto grado dirigido para niñas y niños de diez años encontramos la siguiente definición de América Latina:

Se podría considerar que son países de América Latina únicamente aquellos que, como fruto de la colonización, hablan lenguas con raíces latinas, específicamente: español, portugués y francés. Sin embargo, visto así, países como Surinam y Guayana (Sudamérica) o Belice (Centroamérica), quedarían excluidos de la región, pues en sus territorios se habla inglés u holandés. Por esta razón, es más apropiado decir que América Latina está conformada por países que poseen elementos culturales comunes, diferentes a los de la cultura anglosajona que predomina en el norte del continente. Entre estos elementos que nos unen podemos mencionar el mestizaje entre indígenas, afro-descendientes y europeos. También es importante reconocer que estamos enlazados por una historia común ya que los pobladores de origen de nuestro continente fueron colonizados por culturas latinas. La religión es otro elemento que nos relaciona, pues muchos de los latinoamericanos son católicos. Por último, compartimos problemas sociales parecidos. (MINEDUC, Ponce, & Santillana, 2011).

Continúa en ese mismo sentido sobre la descripción del pasado pre hispánico:

El tamaño de nuestro continente y las enormes distancias que

existen entre un lugar y otro determinaron que, desde un principio, los pobladores de la actual América Latina fuéramos muy distintos. Algunos de los primeros pobladores vivían de la caza y la recolección. Nunca llegaron a descubrir las ventajas de la agricultura. Otros, en cambio, sí sembraron algunos productos y los intercambiaron con otras colectividades. Los pueblos que vivían en las montañas tenían acceso al maíz y a las papas, mientras que los que residían al borde del mar disponían de conchas, mariscos y deliciosas frutas para alimentarse. Algunos pueblos indígenas llegaron a formar parte de grandes imperios, como los incas del Perú o los aztecas de México. Unos cuantos se ubicaron en las grandes selvas, otros se adaptaron a los páramos o a los inmensos valles, y otro tanto se asentó en las costas. A los pobladores de origen de lo que hoy es América Latina se sumaron personas de otras culturas más lejanas que vinieron por los mares: portugueses, españoles, etc. Todos llegaron con costumbres muy distintas. Los africanos, quienes fueron traídos como esclavos, también arribaron a América en grandes barcos. Su presencia permitió que pudiéramos contactar con las costumbres y los conocimientos de un continente muy lejano (MINEDUC, Ponce, & Santillana, 2011).

Ni una sola línea más se dice sobre el pasado cultural en este nivel de formación. Al revisar un siguiente nivel, en este caso el equivalente al séptimo grado, con niñas y niños de doce años de edad, encontramos algunos detalles que consolidan y afirman la existencia jerárquica de los diferentes y el énfasis de la historia a partir de la Colonia y subsiguiente República. Miremos esta imagen en la cual se describe a los grupos sociales de inicios del siglo XIX:



Personajes de inicios del siglo XIX: 1. mestizo 2. indígena aguatero 3. mujer indígena tejedora 4. negra mandadera
Ilustración de Juan Agustín Guerrero, siglo XIX. Museo Nacional de Quito (MNQ)

Imagen 1. Descripción gráfica de grupos sociales en textos de educación.
Fuente. Libro de texto de Estudios Sociales, séptimo grado.

Aparentemente no existe una determinación explícita, el imaginario estético del indio o negro que se proyecta es el de la miseria, lo que las/los niños no querrán ser. Se oculta la historia prehispánica donde se pueda pensar en lo otro como *buen vivir* o estados sociales de bienestar. Pies desnudos y trabajos físicos pesados se asocian a indios, cholos y negros; mientras que para criollos, blancos y españoles se configura el imaginario ornamental y detallado de supuesta comodidad, asociado a la idea de superioridad. Miremos esta breve descripción sobre tiempos de la República:

En los primeros años de la República, los grandes “señores de la tierra” dominaban a la gran mayoría de la población, integrada por campesinos. Había pequeños grupos sociales medios, que eran profesionales, comerciantes y medianos propietarios. Existían también artesanos, pequeños comerciantes y sirvientes. (MINEDUC, Ponce, & Santillana, 2011).

Para hacer justicia al texto, se puede presumir que también goza de momentos de denuncia o noción crítica, sin embargo, sin hacer pedagogía crítica en los sujetos y sin que la didáctica medie con conciencia de indignación, lo que resulta, más bien, es la minimización referencial de lo pobre, indio, negro, mujer, entre otras categorías de los dominados.

La estructura social del Ecuador en el siglo XIX se mantuvo con muchas características coloniales, entre ellas la desigualdad. Los que tenían propiedades e influencias se consideraban “blancos”, aunque eran, en realidad, mestizos. Tenían la autoridad política, los grandes negocios, el acceso a la educación y al ejercicio de profesiones como médicos, abogados, profesores, religiosos y jefes militares. Los artesanos, comerciantes y agricultores medianos y pequeños, miembros del bajo clero y la tropa, que también eran mestizos, podían ejercer sus oficios y participar en forma limitada de la vida local. Los indígenas vivían en comunidades, con normas de sometimiento y desigualdad, aunque también tenían derechos. La mayoría trabajaba en las haciendas. Los negros eran esclavos, pero varios consiguieron su libertad para emplearse como trabajadores agrícolas al servicio de terratenientes, o como pequeños propietarios, igual que los mulatos o “zambos”. En la Independencia y en las décadas siguientes, gente pobre logró ascender a niveles sociales más altos, sobre todo por su participación en los ejércitos. Pero la estructura de la sociedad se mantuvo (MINEDUC, Ponce, & Santillana, 2011).

En suma, el imaginario que se va configurando es de un vaciamiento de la identidad prehispánica. Con ello, la instalación de estructuras catalogadas a grupos sociales que se convierten en el imaginario de los sujetos, en este caso niñas y niños, resulta una forma impuesta pacíficamente como natural o normal de las relaciones sociales clasificadas. Veamos esta imagen final en la cual se describe los grupos sociales post república:



Imagen 2. Descripción gráfica del orden jerárquico en textos de educación.
Fuente. Libro de texto de Estudios Sociales, séptimo grado.

Al rastrear los encargados de la producción de estos contenidos hallamos que Editorial Santillana es quien selecciona los contenidos a ser utilizados en el sistema y la educación de niñas, niños y adolescentes a lo largo de las escuelas primarias y secundarias.

El Grupo Santillana se hace denominar Compañía Global³¹, fundada en 1960, se constituye como una de las empresas transnacionales más grandes del mundo, con presencia especial en el territorio latinoamericano. Sus propietarios en su mayoría son empresarios españoles vinculados a la producción de conocimiento, así como de medios de comunicación, otra área determinante en la construcción de subjetividad social.



Países	General > Países				
Contacto	► Argentina	► Bolivia	► Brasil	► Chile	► Colombia
Equipo directivos	► Costa Rica	► Ecuador	► El Salvador	► Estados Unidos	► España
Marcas	► Guatemala	► Honduras	► México	► Panamá	► Paraguay
	► Perú	► Portugal	► Puerto Rico	► Reino Unido	► Venezuela
	► Rep. Dominicana	► Uruguay			

Imagen 3. Localización mundial de editorial transnacional que produce textos educativos.

Fuente. Sitio Oficial de Santillana Compañía Global.

<http://www.santillana.com/es/donde-estamos>

31 Ver <http://www.santillana.com/es/pagina/compania-global/>

Ministerio de Educación del Ecuador
Primera edición: julio 2010
Octava reimpresión: febrero 2014
Quito - Ecuador

ISBN Texto del estudiante: 978-9978-29-920-3
ISBN Guía del docente: 978-9978-29-921-0
Impreso en: El Telégrafo

La reproducción parcial o total de esta publicación, en cualquier forma que sea, por cualquier medio mecánico o electrónico, no autorizado por los editores, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

DISTRIBUCIÓN GRATUITA

El uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra Organización. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español. En tal sentido y para evitar la sobre carga gráfica que supondría utilizar en español *ola*; losas y otras formas sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto hombres y mujeres sin evitar la potencial ambigüedad que se derivaría de la opción de usar cualesquiera de las formas de modo genérico.

Tomado de UNESCO, *Situación educativa de América Latina y El Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*. UNESCO, Santiago de Chile, agosto 2008.

Equipo técnico

Administradora de operaciones
Adelaida Araúz
Coordinadora gráfica
Verónica Tamayo
Jefe de corrección de estilo
Mauricio Montenegro
Jefe de arte
Gabriel Karolys
Coordinador de sistemas
Jorge Camacho
Digitalizadora de imágenes
Diana Novillo
Documentalista
Cecilia Flores
Asistente gráfica y producción fotográfica
Viviana Jaramillo

REALIZADO EN ECUADOR

© 2010, **GrupoSantillana**

Imagen 4. Relación entre transnacional educativa y los estados.

Fuente. Sitio Oficial del Ministerio de Educación del Ecuador.

<http://educacion.gob.ec/documentos-pedagogicos>

En la sociedad actual las dos principales fuentes de conformación de la subjetividad, la opinión pública y, por ende, de la ideologización del mercado, son la educación y los medios masivos globales de comunicación. No es extraño que sus propietarios sean los mismos.

No se trata de elaborar una idea conspirativa que relacione con temor el origen nacional de la Editora y su presencia avasallante en Latinoamérica. Se trata de comprender la forma en la cual quienes elaboran lo qué se estudia y se enseña como contenidos en los establecimientos públicos, son miembros estructurales de los centros internacionales del mercado global.

Sea que éste se ubique en la cotización de bolsa de Madrid o las firmas comerciales establecidas por el grupo empresarial en cada capital de los países de la región latinoamericana. En las relaciones centro-periféricas, los centros también residen espacialmente en las periferias o conforman sucursales.

Todos los libros de texto que se utilizan en la actualidad para la materia de Estudios Sociales³² (como para otras materias de aprendizaje) desde el Primer Grado de Educación General Básica, es decir de la Primaria, hasta el tercer año de Bachillerato General Unificado, es decir la Secundaria previa al ingreso a la Universidad, provienen de Editorial Santillana con convenios y contratos suscritos con el Estado ecuatoriano, incluido el período estudiado en que el gobierno se auto adscribe a la corriente progresista, supuestamente crítica con el modelo neoliberal.

Así queda expuesta en el ejemplo escogido la forma de relación de continuidad de las estructuras jerárquicas coloniales de sumisión de unos sobre otros, con base en la constitución de la subjetividad social a tempranas edades. No afirmamos que solamente la escuela pública tiene este rol, pero ésta es crucial al momento de configurar el modelo cultural de las poblaciones.

La continuidad colonial se da en la actualidad en el mercado transnacional, de tipo global y con claras metrópolis, en donde “la escuela se convierte en campo de entrenamiento de la práctica del consumismo en pequeña escala y de la subordinación, el conformismo, el olvido impuesto, a nivel masivo” (Sosa, 2013), y con lo cual la educación se convierte en uno de los agentes de subjetivación de la sumisión.

Sin educación que disemine imaginarios de jerarquías, venidos desde tiempos coloniales y alimentados con el desconocimiento de la identidad prehispánica, no sería posible controlar el orden social hoy imperante. Resulta vital para la prolongación de las relaciones sociales de dominio la estratificación de la sociedad, en la cual las mayorías ocupen espacios de mano o intelecto de obra y las

32 Ver <http://educacion.gob.ec/documentos-pedagogicos>

minorías mantengan el statu quo que termina por entregar acumulación de recursos hacia sus arcas.

Multiculturalismo filtra los discursos textuales de la educación, se convence desde tempranas edades que somos más diferentes que parecidos o comunes; y se oculta la irrupción violenta de los diferentes invasores. Todo se relativiza hacia el encuentro de costumbres distintas, la niñez aprende que éramos distintos y lejanos desde etapas anteriores a la invasión.

Lo positivo de este escenario es que si uno de los espacios potenciales donde se reproduce el sistema es la educación, ese mismo espacio puede fungir como lugar de liberación: “El campo educativo es uno de los campos predilectos de los esfuerzos de la descolonización” (Estermann, 2010). El mismo escenario que reproduce sumisión reúne condiciones para revertirla.

Capítulo III

3. Propuesta metodológica

Si bien en el Proyecto de Investigación se especifica los detalles con los cuales se planificó el abordaje metodológico del trabajo de campo y la sistematización de tales informaciones, procederemos aquí a explicar detalladamente los instrumentos utilizados, así como las metodologías específicas para la recolección y procesamiento de la información.

3.1. Análisis crítico de discursos

La metodología general con la cual procesamos la información pero además la cual orientó la recopilación de la misma es la de Análisis de Discursos (AD). Esto debido a que lo que nos interesa de los sujetos vinculados con la investigación es la obtención de su descripción personal a través del lenguaje, para posterior análisis de los elementos comunes y evaluación de las posiciones colectivas o comunes.

¿Podríamos partir del estudio del significado de las palabras? Es un ejercicio nutritivo pero no el centro de lo que buscamos, a diferencia de su significado se trata del valor que le dan los sujetos (colectivos/comunes) a esas palabras. A decir de Harlan “la cuestión central es que las palabras que empleamos para referirnos a las cosas carecen de significados fijos” (Skinner, 2007), por lo cual dos nociones se establecen, la de movimiento y la de contexto, a la primera procuraremos fotografiarla por un instante en el tiempo y a la segunda abordarla desde cierta información de entorno.

“Los diccionarios presentan dos significados básicos de la palabra contexto: contexto verbal, y condiciones y circunstancias” (van Dijk, 2012). Sobre la base de lo segundo implica trabajar en las relaciones contextuales de los sujetos, en donde estará

implicada además su habla. Podemos establecer distancias entre un discurso hablado y otro escrito, procuraremos instrumentalmente buscar la proyección en textos escritos de las formas habladas, el uso inmediato de las primeras palabras más transparentes de los sujetos. “En términos muy generales, el contextualismo epistemológico sostiene que el conocimiento es relativo al contexto” (Medina J. , 2010).

Analizar los discursos tiene como tarea encontrar los elementos comunes, al menos en nuestro ejercicio metodológico habremos de convertir esa en una de las tareas centrales para lo que estamos rastreando, Van Dijk nombrará a esta labor *análisis interacional* antes de su etapa del Análisis Crítico de los Discursos (ACD) “la dominación que se implementa de forma discursiva implica un acceso preferente al texto y al contexto” (van Dijk, 1987). Hallazgos de vínculo tejido, que entraman el discurso colectivo se convierten en la mirada que pretendemos rumbo a posicionarnos ante tal dominación, en este caso con la posibilidad descolonizadora mediante las manifestaciones halladas en los discursos, “para que algo tenga sentido, las metáforas tienen que estar entrelazadas en forma extensa con contextos” (Ricoeur, 2011)

Es así que el contexto que ha determinado mayormente a esos hablantes es clave precisa para tal tarea, “vemos que la producción y el entendimiento del texto y le habla implican fundamentalmente lo que tradicional e informalmente se conoce como el contexto de este discurso, lo que comprende categorías la identidad” (van Dijk, 2012). Los hablantes son el que habla individualmente, sin destajar de manera abusiva las especificidades de quien habla, pero antes, durante y después del ejercicio hablará en (multi)voz construida antes por contexto, hoy por circunstancia y mañana por valoración social de las metas de vida.

“Preguntar por el significado en este contexto puede ser equivalente a preguntar: ¿Qué significan las palabras o qué significan ciertas palabras específicas o enunciados en un contexto dado?” (Skinner, 2007), así la confrontación, pasiva y armónica, de sujetos y palabras para solicitar de éstos su

significación, o seamos más flexibles, definición personal, es camino viable para hallar los mencionados elementos comunes.

Tejemos las definición transparente que los sujetos hacen de las categorías problemáticas de la sociedad para interpretarla a la luz de un conflicto vigente o de un sistema problematizado, para el caso de esta tesis, la colonialidad en general y el racismo, machismo, explotación, crisis climática, entre otros como sus troncos sustentadores. “Uno de los problemas más acuciantes es el examen de la naturaleza del poder social y del abuso de poder, en especial los modos en que la dominación es expresa o representa en texto y habla” (van Dijk, 1987).

En esta línea es más cercano lo desarrollado con el Análisis Crítico del Discurso (ACD) que encaja con la intención investigativa. Además engarza con la respuesta buscada a la situación vigente de colonialidad aceptada explícitamente desde la titulación del presente trabajo, “el ACD se caracteriza esencialmente por ser un estudio oposicional de las estructuras y las estrategias del discurso de la élite y de sus condiciones y consecuencias cognitivas y sociales en el que se incluye el discurso de resistencia a dicha dominación” (van Dijk, 1987).

Las características del Análisis Crítico de las cuales citaremos algunas de ellas³³, amplían el margen de trabajo desde el cual aplicar un ejercicio investigativo y a la vez creativo de metodología. Es decir entregan orientación metódica pero a la vez dada su reciente establecimiento en las esferas académicas no se tiene un programa estrecho, y permite las posibilidades innovadoras en su seno. Así en la investigación procuramos

33 “La labor se caracteriza por los siguientes criterios: se dirige hacia los problemas o los temas. Cualquier planteamiento teórico y metodológico es adecuado siempre y cuando permita estudiar eficazmente los problemas sociales relevantes, como pueden ser el sexism, el racismo el colonialismo u otras formas de desigualdad social; el ACD no conforma una escuela ni un grupo ni una disciplina de análisis del discurso, sino que se trata de un planteamiento o postura explícitamente crítico para estudiar el texto y el habla; a fin de estudiar eficazmente los problemas sociales o los temas relevantes el trabajo del ACD suele ser inter o multidisciplinario, y se fija particularmente en la relación existente entre discurso y sociedad” (van Dijk, 1987).

tratar de proponer además de la recopilación teórica y el ejercicio del trabajo de campo un aporte para el procesamiento metodológico de la información recopilada.

3.2. **Estrategia metodológica**

En la siguiente gráfica resumiríamos la propuesta de estrategia metodológica:

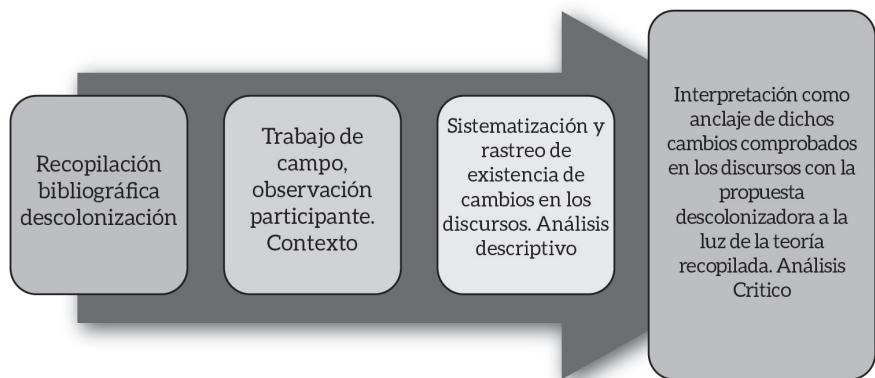


Figura 1.1. Lado A de Ficha de Taller.
Elaborado por Aquiles Hervas Parra.

Si bien pareciera un esquema lineal y secuencial, solamente tiene tal condición para ordenar explícitamente los cuatro ejercicios hechos en los que se atraviesa el análisis de discurso crítico decidido como metodología investigativa de la tesis. Más bien podemos afirmar que los cuatro tienen varios momentos en los que se ejercen de forma paralela unos con otros. Posiblemente el único momento independiente en su ejecución fue el de la compilación bibliográfica ya que ésta tuvo como meta el compendio de documentación que abra las dos áreas teóricas de reflexión que sustenten en el campo bibliográfico la investigación.

El análisis de discursos requiere de contextos y la descripción de estos para realizar el ejercicio interpretativo posterior. El contexto para este caso se abordó a partir de tres fuentes:

- a. Observaciones de campo, las cuales se obtuvieron del cuaderno de campo y el trabajo de observación participante durante la estancia de investigación. Para su sistematización en la investigación las codificaremos como Observaciones A, a las realizadas en Bolivia y Observaciones B a las efectuadas en Ecuador. Los números utilizados serán los de la codificación original del cuaderno de campo (A1, A2, A3,..., B1, B2, B3,...) sucesivamente.
- b. Localización y entorno, mediante la investigación de fuentes documentales en el propio territorio, también durante la estancia de investigación. Se procesarán en el capítulo teórico con las normas de citación bibliográfica, y en el caoítulod e interpretación para aquellas que sean estrictamente necesarias por la discusión final de encuentro entre la teoría y práctica.
- c. Historia mínima, mediante la revisión de documentos historiográficos elaborados en las localidades. Se anexarán en el capítulo de trabajo de campo a modo de sucintos extractos históricos como estrategia de comprensión contextual para la metodología establecida.

La técnica del análisis de discursos se centró estrictamente en la recopilación de discursos a modo de escritos definitorios de categorías, sobre las cuales los sujetos describieron por escrito sus conceptos, a los cuales de manera genérica llamamos discursos. Tal técnica y sus estrategias utilizadas se encuentran descritas más adelante, al igual que el procesamiento y posterior interpretación.

3.3. Técnicas e instrumentos utilizados

Se han utilizado cuatro técnicas de recolección de información con sus respectivos instrumentos:

1. Observación Participante con cuaderno de campo

Su aplicación sirvió en la investigación de campo al mantener un contacto directo con los objetivos de investigación.

Desde la disciplina antropológica la técnica permitió que de forma directa en participación e incorporación con el espacio y sujetos de investigación, se levanten un conjunto numerado y codificado de observaciones redactadas en el cuaderno de campo durante el momento preciso de la participación observada. Después serán integradas al documento central mediante la cita específica y tipificada de aquellas que resulten vinculadas a los objetivos de la investigación.

Cabe aclarar que tal cuaderno de campo no es el resultado de un ejercicio etnográfico completo, es decir no se trata de una etnografía en rigor, el tiempo de estancia no permite realizarlas a plenitud. En virtud de ello se ha elaborado un conjunto de observaciones que suplan la necesidad de observación contextual, con el fin de interconectar tales contextos con los discursos para su respectivo análisis.

Las observaciones se han clasificado en dos tipos que a su vez tienen una sub clasificación: lugar de realización y objetivos a ser especificados. Respecto de los lugares de observación:

- Ecuador: Centro Intercultural Jatun Yachay Wasi y el cantón en el cual se encuentra localizado.
- Bolivia: Universidad Indígena Tupak Katari y el municipio en el cual se encuentra localizado.

Sobre los objetivos de observación tenemos:

- Características del entorno

- Formas específicas del modelo educativo
- Costumbres, modos de conductas y relacionamientos sociales
- Infraestructuras y simbolismos
- Hábitos, tiempos y actividades extra académicas
- Otros

2. Fichaje con registros bibliográficos

Esta técnica se utilizó para recabar información bibliográfica sobre los temas que tienen relación con el título de investigación, facilitando así la indagación documental.

Sobre esta tarea, si bien no tiene vinculación exclusiva con la parte metodológica, la hemos localizado en este punto de la investigación porque la recopilación de la mitad del material bibliográfico utilizado se realizó en territorio. Las dos fuentes de bibliografía fueron:

- Bibliotecas y centros de documentación de la Universidad Nacional Autónoma de México en sus diversas entidades tales como Biblioteca Central, Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, entre otras.
- Centros de documentación y bibliotecas de Ecuador y Bolivia, sea de sus respectivas universidades como de organizaciones comunitarias y no gubernamentales que manejan archivos. Con más detalle se podrá observar en el informe de estancias de investigación localizado en los anexos.

3. Grupos Focales con fichas de taller

Como una manera innovadora de obtener información de forma más lúdica y recreativa. Se diseñó de manera artesanal la ficha de taller que se implementó con grupos focales. El diseño fue el siguiente:

Universidad Nacional Autónoma de Méjico
FICHA DE TALLER

Dia / Day Mes / Month Año / Year

La presente ficha es parte de la investigación de campo para la Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos del estudiante Aquiles Alfredo Hervas Parra. Sírvase contestar con sus palabras el concepto que tiene de los términos colocados en esta cara de la ficha y la respuesta a las preguntas ubicadas en el reverso.
¡Gracias por su colaboración!

Figura 1.2. Lado A de Ficha de Taller.
Elaborado por Aquiles Hervas Parra.

Maestrías en Estudios Latinoamericanos

Día / Day Mes / Month Año / Year

¿Cómo definiría usted la vida?

¿Qué aspira a hacer con su profesión?

DATOS GENERALES:

1. Edad: _____
2. Género: M F Otra _____
3. Procedencia: Departamento _____ Provincia _____
4. Carrera de Estudios: _____ Nivel: _____
5. Étnicamente se considera: Indígena Mestizo(a) Otra _____
6. Lenguas que habla: Castellano Aymara Quechua Otra _____
7. Nombre (Opcional): _____ Email: _____

¡Excelente día!

Figura 1.3. Lado B de Ficha de Taller.
Elaborado por Aquiles Hervas Parra.

Estructura de la ficha

Está compuesta por dos lados, el A en el que se han localizado el nombre institucional de la investigación (arriba) y el pedido formal a cada participante con la respectiva explicación e identificación del investigador (abajo). En medio se distribuyen nueves categorías que son objetivo de la investigación:

- a) Conocimiento
- b) Trabajo
- c) Género
- d) Naturaleza
- e) Color de Piel
- f) Sociedad
- g) Consumo
- h) Modernidad
- i) Riqueza

En el lado B se establecen dos sub espacios, el primero dedicado a dos preguntas concretas dentro de la materia investigativa:

- a) ¿Cómo definiría usted la vida?
- b) ¿Qué aspira a hacer con su profesión?

Para finalizar con el segundo sub espacio (abajo) que contiene todas las informaciones de tipo estadístico descriptivo sobre los Datos Generales, con los cuales podremos realizar cortes de análisis como se verá en lo posterior. Las breves consultas para esta parte son:

- a) Edad: en años.
- b) Género: masculino, femenino u otro.
- c) Procedencia: departamento para el caso boliviano y provincia para el caso ecuatoriano.
- d) Carrera de Estudios: nombre de la carrera profesional.
- e) Nivel: para los dos casos se trata de semestres.
- f) Étnicamente se considera: indígena, mestizo u otro, si es otro cuál.

- g) Lenguas que habla: castellano, aymara, quechua, otro y cuál. Aquí cabe aclarar que en la zona ecuatoriana hay otras formas de denominar a la lengua como el kichwa debido a que tienen además estructuras distintas si bien pertenecen a la misma familia lingüística, pero tal detalle se aclaró verbalmente antes de la elaboración del taller.
- h) Nombre: que será de carácter opcional con el derecho a contestar de forma anónima.
- i) Email: también de tipo opcional.

Estrategias de la ficha

a) Visual. Como se puede apreciar se ha escogido un símbolo específico de las sociedades andinas para el diseño artesanal, la chacana³⁴. Esto tiene como objetivo crear un acercamiento visual familiar y armónico al participante alrededor de su entorno el momento en que efectúa el trabajo discursivo textual.

b) Espacial-Temporal. Los espacios dentro de la chacana están medidos con el objetivo de que las respuestas de los participantes no puedan ser ni demasiado largas ni demasiado cortas. En cada casillero (no cuadrado) entran en promedio entre tres a cuatro líneas de tipo de letra mediano,

34 También se la denomina cruz andina o cruz del sur, en quechua se traduce como “escalera” mientras que en aimara se traduce como “la de los cuatro puentes”. Hoy en día es uno de los símbolos más fuertes de identidad entre los pueblos de la región de los Andes y pueblos colindantes reconocido, validado y valorado por los habitantes indígenas pero también con influencia en la población general. Elaborado por culturas preincaicas e incaicas tiene múltiples interpretaciones y en la actualidad se encuentran varias corrientes desarrollando tesis a la luz de varias disciplinas tales como las matemáticas, la espiritualidad, la cosmología, entre otras. El diseño aquí presentado dista del tradicional que tiene entre cada punta una escalera, el dibujado para la investigación como se puede observar posee dos escaleras entre cada punta debido a que así se encuentra elaborado en las ruinas de Tiwanaku al sur del Lago Titicaca, con una antigüedad estimada de 1500 a 2000 años A.C. “Otro sentido es chaqāna que significa la “energía” estelar manifestada en el clima y de cómo éste incidirá en la producción de los alimentos, chaqāna pues como indicador biológico” (Medina, 2010).

es decir que cabe en una línea de arriba para abajo. De igual manera en la explicación verbal previa a la realización del taller se anunciaba que los participantes que disponían de quince minutos para llenar la ficha, diez para el lado A y cinco minutos para el lado B. Con esto prevenimos que no existan dos efectos contrarios a la estrategia metodológica:

- Discursos demasiado largos que tienden a difuminarse o dispersarse.
- Discursos demasiado cortos que no permiten obtener elementos de análisis.

Si la mayoría de discursos logran incorporarse en el promedio de tres a cuatro líneas, aunque el tamaño de letra sea variable, la articulación, sistema de contabilidad y análisis de discursos comunes permitirá mayor posibilidad estadística y analítica.

c) Categorial. La selección de las nueve categorías explicadas anteriormente se hizo a través de los objetivos de la investigación respecto de lo que podríamos tratar de resumir son columnas vertebrales de la vida, sin embargo en el procesamiento de datos se explica con más detalles los motivos para seleccionar estas nueve categorías de una gama tan amplia e inmensa que puede significar el hecho de la vida personal y social. En este apartado de las estrategias nos remitiremos a exponer el criterio para escoger cada palabra.

La palabra carga significado en su enunciación misma, más aún si la palabra corresponde a elementos de problematización y conflicto. Por ejemplo si queremos estudiar los comportamientos de tensión y discriminación de género no podríamos poner las palabras machismo o patriarcado debido a que éstas ya en sí establecen una posición ante la cual se podrá responder ideológica o estratégicamente.

Si lo que necesitamos es obtener de los discursos son las formas transparentes en que conceptualizan y perciben cada categoría necesitamos palabras que no denoten de inmediato posición. No existe manera de tener palabras

completamente neutras, como imposible es la objetividad y neutralidad abstracta en cualquier reflexión de lo social y la vida. Pero al menos pretendemos que las respuestas sean lo menos pre-ubicados en formas de conveniencia: quedar bien con el investigador, edificar discursos correctos con lo general, etc. Por eso para el ejemplo citado escogimos género como palabra estratégica.

Esta estrategia más el tiempo limitado de respuesta, busca que la persona diga directamente y escriba a modo de discurso concreto la reacción primera que tiene frente a cada una de las categorías. Así evaluaremos después las reacciones comunes sin la posibilidad de acuerdo previo o demasiada conveniencia responsiva.

Aún con esta estrategia hay efectos inevitables, no por la estrategia lograremos obtener niveles ideales de transparencia, al igual que las normas que rigen las entrevistas, el interlocutor de los talleres en cierta medida difícil de conocer con exactitud responderá con táctica de conveniencia. De lo que se trata es acercarnos lo más posible a esa transparencia y para ello las categorías están pensadas a modo de detonantes, palabras ante las cuales se solicita sus definiciones personales.

Al inicio de cada taller se hace una explicación breve de los tiempos que tendrán, se solicita la respuesta definitoria personal de cada categoría y se evita por completo explicar de qué se trata cada categoría. Hablar de cada categoría pondría en evidencia ciertos criterios que se tiene sobre el género, racismo, trabajo, etc., cuestión que deformaría completamente la estrategia. A las consultas hechas sobre las categorías se procura responder de manera general orientando una y otra vez a la definición propia.

Todo lo dicho sobre las categorías se extiende a las dos preguntas del lado B de la ficha con la diferencia de que cada una de las respuestas en este caso tendrán en promedio de cinco a ocho líneas de extensión y el tiempo está pre calculado para ello también. Estas preguntas son de igual manera amplias con la finalidad de que no predeterminen la respuesta.

Aparentemente parecerán sumamente abstractas, pero no hay intención sobre ellas (así como de las categorías anteriores) de obtener informaciones estrictamente cuantificables, salvo para el caso del análisis discursivo de repetición.

d) Organizativa. Finalmente esta estrategia relacionada con los Datos generales localizados en el lado B abajo, de la ficha, permitió en la posterior sistematización de fichas hacer cortes de análisis. Los discursos de las mujeres, de los hombres, de otros, de ciertos rangos de edad, así como de quienes se auto identifican como indígenas, mestizos u otros. De igual manera y siendo parte central de la investigación con estos cortes podremos diferenciar discursos de primeros niveles, medianos y superiores. En suma se organizan los discursos en diversas clasificaciones ordenadas alrededor de esta estrategia de la ficha.

4. Entrevista con guías de entrevista.

Tendiendo más al tipo de entrevistas etnográficas. Con esta técnica se obtuvo información relevante tras un conversatorio guiado por preguntas predefinidas en función del perfil de cada entrevistada y entrevistado. Si bien no constituyen la médula central de la investigación, se recabaron en la estancia de investigación información que pueda aportar elementos de parte de tres tipos de interlocutores:

- Miembros de la comunidad en procesos de educación intercultural
- Estudiantes de las instituciones y autoridades
- Académicos que trabajan las áreas teóricas de esta investigación

Se logró así estos tres temas concretos:

- a) La entrevista con los miembros de la comunidad permitieron inducir la educación intercultural en el contexto local, así como conocer de una experiencia comunitaria sobre la cual se desarrollaron las disputas por el derecho educativo.

- b) La entrevista con las autoridades y estudiantes permitieron conocer las experiencias de Universidades Interculturales existentes a la fecha, encontrar las formas específicas en las cuales los modelos educativos interculturales configuran discurso intra aulas y elaboran un contexto propicio de formas alternativas de vida.
- c) Las entrevistas con académicos dio conocimiento de las muy diversas corrientes que aunque parecieran símiles en objetivos tienen diferentes abordajes, de los cuales se pueden obtener a modo ecléctico aportes y enriquecimientos del trabajo teórico.

3.4. Aproximación a la realidad de la educación superior intercultural

3.4.1. Bolivia

Universidad Indígena Boliviana Tupak Katari

Localización y contexto histórico

La institución de educación se encuentra localizada en la provincia de Omasuyos, municipio de Huarina, localidad de Cuyahuani, a 3840 metros sobre el nivel del mar. Colinda con el simbólico Lago Titicaca en el sudeste del mismo, con Latitud: -16.1931, Longitud: -68.5992, 16° 11' 35" Sur, 68° 35' 57" Oeste, de hecho Omasuyos es la conjunción de dos vocablos aymaras Uma, que equivale a Agua y Suyus que significa a Región o Nación. Es parte de la región altiplánica de los Andes, rodeada por las nacientes cordilleras y favorecida por la abundancia del agua, su economía se basa en la producción agrícola de verduras y hortalizas, así como la crianza de vacunos y ovinos. Otras actividades que se realizan son la pesca y la producción de leche y quesos, todo esto salta a la vista el momento en el cual se llega al lugar.

La población³⁵ del Municipio de Huarina es de 7948 habitantes y su proyección calculada a la actualidad en el año 2016 es de 8182 habitantes³⁶, en lo que corresponde a la provincia de Omasuyos es de 84484 habitantes y se proyectaba a la actualidad en el año 2016 con 86260 habitantes³⁷ de los cuales su notoria mayoría corresponde a la etnia aymara y su lengua del mismo nombre caracteriza las relaciones de comunicación y vida entre los pobladores. El castellano se habla como lengua secundaria y por necesidad de adaptación al Estado Nación boliviano, el mercado y otras relaciones sociales con el entorno más ampliado, tal adaptación se ha dado en medio de relaciones de coloniales y neocoloniales a lo largo de la historia.

Entre las especificidades históricas del lugar se encuentra desde la historia prehispánica y preincaica su cercanía y pertenencia junto a los grupos de la meseta del Collao a la cultura de los Tihuanaco existente entre 800 a 900 años a.C., sobre la cual se estableció la fama de ser la madre de las civilizaciones americanas, organización de grandes culturas andinas en tiempos del período conocido como Megalítico³⁸. Lo importante de resaltar es la longevidad de la cultura, siendo de las más antiguas en la región, tiempo posterior. Por asimilación o por necesidad de mayores recursos para el crecimiento demográfico los pobladores de la cultura se trasladan y abandonan la zona. En tiempos Incaicos, el Imperio se expande en los territorios y además de dominar a las comunidades existentes coloniza el espacio, fundando en toda la meseta el conocido Cullasuyo (en aymara Qullasuyu) que es como una parte del Tahuantinsuyo Inca en su parte cardinal del sur³⁹. Durante la Colonización la zona de Omasuyos protagonizó varias tensiones históricas, una de ellas fue la conocida Batalla de Huarina el 20 de octubre de

35 Información tomada del censo oficial de noviembre de 2012. Instituto Nacional de Estadísticas de Bolivia, INE. <http://www.ine.gob.bo/>

36 Ibídem, <http://www.ine.gob.bo/indice/visualizador.aspx?ah=PC20103.HTM>

37 Ibídem.

38 Visita al Museo Nacional de Etnología y Folklore, La Paz, septiembre de 2016.

39 Ibídem.

1547 que enfrentó al rebelde Gonzalo Pizarro con las fuerzas reales comandadas por Diego de Centeno, aproximadamente tres siglos de Colonia símil a cualquier otra parte del territorio del Abya Yala y aproximadamente doscientos años de República y Estado Nacional, el suceso más reciente específico de la provincia fueron los Ponchos Rojos⁴⁰, una acción de indígenas aimaras que enfrentaron en el año 2003 al gobierno de Sánchez de Lozada.

Cabe agregar también que en la zona de la provincia de Omasuyos la historia además de general se ha desarrollado sobre varios pilares de contexto específico educativo. Lo más simbólico fue en la década de los años treinta del siglo XX la construcción de la Escuela Ayllu Warisata, proyecto de dos hombres de comunidad. Elizardo Pérez, profesor rural de corte socialista y Avelino Siñani, indígena aymara y campesino arriero, sin más recursos que sus manos erigieron en la localidad la construcción de la escuela para los indígenas que enfrentaban en la época, como lo siguen enfrentando ahora, la versión más cruda de la explotación social, tal como se decía en 1939 en un boletín de la misma escuela:

La peregrinación de Elizardo Pérez lo condujo a Warisata, región que presentaba las características del Altiplano y que podría servir, por tanto, de cartabón para un desarrollo ulterior de las escuelas. Soplaban vientos helados y cortantes, la altura era insensata, como diría Keyslerling; el clima era polar, sostenido por las nieves del Illampu y las brisas del Titicaca. El hombre vivía en un primitivismo inconcebible y sujeto a una feroz explotación gamonalista. La tierra árida y sin riego trasudaba año tras año. (Boletín Warisata, 1939).

Observación de campo

En la misma región y con contexto social similar nos encontramos ahora, en términos de clima y situación geográfica la descripción pareciese hecha del momento y se asemeja a lo que en primera impresión he visto caminando por la zona.

Observación número A.9: Un helado viento recorre el altiplano y contrario al mito de que las zonas andinas están repletas de producción agrícola, la mirada de extiende en llanuras inmensas

40 Ver: <http://www.achacachi.com/p/ponchos-rojos.html>

de suelo aparentemente infértil. Caminando por un costado de la carretera a filo de polvo con su mano tosca arrea un hermano indígena dos animales de delgada contextura.

A menos de diez kilómetros se instala la Universidad Indígena Tupak Katari. La población indígena aymara de los alrededores a la entidad provienen de un permanente contexto de transformaciones, en las cuales su cultura ha vivido persistente la continuidad de su lengua, costumbres y dimensión valorativa de la vida, así como muchas de sus formas ancestrales han sido perseguidas hasta la eliminación y otras se han mantenido mediante persistentes por la vía de la lucha y la resistencia. A pesar de ello este contexto externo a la institución educativa cobra vida en su seno, y se percibe de inmediato el encuentro común entre institución y comunidad, no solo por sus participantes que veremos en las tablas posteriores en qué porcentaje la componen, sino por la permanente relación que subyace a su asentamiento en el contexto.

Observación número A.2: la primera impresión que tengo es de entrar a una dimensión predominantemente indígena, sin embargo no tardan en visibilizarse espacios en los cuales interactúan manifestaciones diversas, cuestión que me interesa porque precisamente busco descubrir un espacio intercultural donde predomine la cosmovisión andina, pero no sea tomada como única forma pura de vida.

La Universidad refleja una combinación de sencillez popular y a la vez la notoria existencia de recursos en su infraestructura, precisamente porque la misma fue creada por decreto del gobierno nacional y recibe financiamiento del mismo. No se puede aseverar que se encuentra en situación de precariedad como tampoco que abunda en recursos. Se construyó sobre la localidad de Cuyahuani, “se asienta en una ubicación eminentemente andina, colinda con el lago Titi Caca, de gran valor histórico para la mitología prehispánica” (Observación A.11), en el ya mencionado municipio de Huarina y provincia de Omasuyos.

Observación número A.3: En buen momento para desmontar prejuicios se puede observar que la institución no se encuentra en situación de falta de recursos como algunos colegas me han aseverado, tampoco parece que les sobra el dinero pero su mediana infraestructura, algunos edificios en construcción y otros elementos físicos que se aprecian a simple vista denotan la existencia de financiamiento. Se suele estigmatizar a las universidades interculturales como “universidades de pobres”, satanización despectiva que puede ser verificada en el futuro, porque tampoco es lo mismo decir de que para; una institución educativa “para pobres” no es lo mismo que “de pobres” donde es más probable que el interlocutor esté enunciando con desprecio o prejuicio.

Esta observación nos hace pensar en otro peyorativo usado para referirse a universidades interculturales, “universidad de indios”, y como veremos a continuación el porcentaje no dimensiona tal afirmación simplista y usada de modo despectivo.

Parte de la dimensión predominantemente indígena enunciada hace un momento la caracteriza la cantidad de símbolos de la cultura andina prehispánica presentes en el espacio, “en varios edificios se observa la *Chakana* o cruz andina, como símbolo recurrente, así como los letreros de las oficinas se hallan en tres lenguas: aymara, castellano e inglés. Yanapiri jilíri Kamana Uta, Secretaría de Rectorado, Rector’s secretary office” (Observación A.4). Al continuar con la evaluación de elementos simbólicos nos encontramos con la vecina presencia de una iglesia, posiblemente católica, de construcción recta similar a la arquitectura inglesa, con símbolos religiosos cristianos, y cercano a ello un pequeño espacio que podría ser usado de forma ceremonial en las costumbres andinas “en un mismo espacio de tres o cuatro hectáreas conviven múltiples religiosidades” (Observación A.13).

Finalmente en esta observación general de símbolos “en el centro de la explanada de edificios de aulas de clase flotan juntas dos banderas: la Wipala⁴¹ y la bandera nacional de

41 Bandera que combina a modo de cuadrícula siete colores, mismos que conforman símbolos para la cultura andina, en particular la aymara. Su uso se ha extendido en la

Bolivia”, poniendo en evidencia así el encuentro múltiple de entramados históricos y sociales que caracterizan al espacio y sus sujetos, sin olvidar la observación inicial que afirma la predominancia de la cultura indígena andina.

Observación A.24: En los modelos interculturales, a diferencia de la educación general (pública o privada) los estudiantes mantienen sus formas de expresión de identidad, lo más evidente en primera impresión es la vestimenta para el caso de los lugares de observación y participación actuales. Las mujeres mantiene sus trenzas, sombreros, enaguas, ponchos, chalinas; los hombres también sombrero, en menor medida otras indumentarias.

Tal observación no afirma que absolutamente todos comparten tal costumbre, pero para el caso de esta institución representa la tendencia, a ello sumamos que ya participando con más involucramiento y tiempo después “se comparte la lengua común” (Observación A.24) que para esta zona es el aymara. Sin embargo esto se mantiene bajo tensión y armonía “las ideas yuxtapuestas en una y otra dirección, en lengua castellana con recurrentes aseveraciones de lo aymara” (Observación A.26)

La lengua es importante, pero no la única, ni la más importante manifestación de estos encuentros permanentes en la convivencia, en otro ejemplo vivido:

Observación A.27: Al finalizar uno de los talleres con un grupo de estudiantes me ha impresionado que se organizan para comer lo que denominan apthapi⁴², consiste en una mesa común de alimentos traídos de sus hogares y comunidades: papas, ocas, plátanos cocidos, queso, ishpis⁴³, entre otras. Con absoluta generosidad me han invitado, todos reunidos en círculo alrededor de un pupitre que alberga las telas donde vinieron las comidas envueltas para mantenerse calientes. El aula de clase se convirtió en un lugar de alimento y encuentro común.

región de los Andes, siendo transfronteriza a los estados nacionales, se la puede encontrar con facilidad en el territorio del Ecuador, donde se la ha llamado también uipala..

42 Para el caso de las comunidades indígenas que se asientan en la zona del Ecuador esta práctica equivale a la pambamesa. Las dos tradiciones comunitarias al momento de comer de forma colectiva.

43 Pescado pequeño, nativo y endémico del lago Titicaca.

Es un ambiente tendencial de reencuentro con la naturaleza, el pasado y un tren de memoria, a la vez cada metro cuadrado manifiesta la combinada y en muchos casos yuxtapuesta cultura de Occidente, en una de las paredes de las aulas “en el mismo espacio convivían textos en aymara, reglas de Ortografía del castellano y las leyes del silogismo deductivo” (Observación A.29). Sobre esto el error menos aceptable sería el de emitir juicios de valor o distinciones calificativas, así se justifique en cualquier parámetro de convicciones o ideología. Se trata de describir la situación tral como se presenta.

Algunos muchachos mientras estamos llenando las fichas “sacan sus celulares, muy pocos casos y aislados, para consultar las respuestas de preguntas que no son de conocimientos, es decir se evidencia la falta de seguridad por un lado y por otro la consulta de ideas en el mundo global del internet” (Observación A.31). Nos vimos obligados a descartar esas fichas sin embargo no dejé de asentar esta observación, como evidencia de la interconexión no solo en los espacios físicos de dos o más mundos con la matriz global, sino también en el espacio virtual. En otro taller en contraposición a la anterior experiencia presencio prácticas profundas de lo ancestral andino alrededor de la hoja de coca.

Observación A.28: Mientras reciben la clase muchos de los jóvenes mantienen bolsas llena de hojas de coca, al mismo tiempo que atienden la clase acullican⁴⁴ con la planta sagrada. Se forma una especie de bolo entre las muelas y la mejilla lateral donde las hojas sueltan substancia que combinada con la saliva es absorbida por el organismo. La coca tiene valor y relación ancestral con los habitantes del territorio, elemento de intercambio, ceremonias y sanación del cuerpo y el ser. En este caso se encuentra presente durante la educación en las clases.

En entrevista con uno de los principales referentes del indianismo del altiplano el maestro Inca Chukiwanka

44 También se dice pijchar, verbos con el que se describe la actividad de poner hojas de coca secas en la boca para mantener la costumbre ancestral de absorber las capacidades de la sagrada hoja.

manifestaba que el derecho de pijchar o acullicar coca se da con los años, no es permitido a los niños, no porque les hiciese daño sino porque no es un mero consumo. Hay una relación de respeto entre la persona, las comunidades y la hoja de coca, respeto que se aprende con la edad.

Es pertinente también en este momento aclara otra generalización arbitraria, pensar que la diversidad consiste solamente en la diferencia de grupos indígenas y mestizos. Estos primeros más bien a diferencia de la homogénea categorización de lo mestizo reúnen otras múltiples diferencias.

Observación A.16: En cada paso dado a lo largo del país y en los recuerdos que tengo de otros lugares del continente se puede ver la tremenda diversidad entre los grupos étnicos. Solemos cometer el error de pensar a la etnia como una sola, monolítica y homogénea, no se trata de grupos ancestrales de forma absoluta, sino de diversos grupos.

A la vez que se concluye eso tampoco se puede eludir las impactantes semejanzas, es muy sencillo caer víctimas de la dicotomía excluyente de ideas, no y tienen que ser diferentes o iguales cual sistema binario. Se trata de mundos sumamente comunes con especificidades que se deben valorar, recordamos como ejemplo que justamente la investigación se realizó en noviembre., fecha de celebración a los muertos “en la celebración de los muertos, acá llamado *Todos los santos* una de las ofrendas son las T’anta wawas o niños de pan, en Ecuador las poblaciones indígenas lo llama guaguas de pan, y esta celebración se extiende en toda la región.

Así entre otras observaciones y sobre todo la participación de una comunidad que se abre amable al otro, ese dilema de lo diverso y lo común se fue junto a nuestros zapatos en medio de piedras de la zona. Los enclaves del futuro se hallan en la comprensión del pasado mediante el trasluz de lo que se vive hoy, jamás como un dilema personal sino a través de la posición colectiva en la reproducción de la vida.

3.5. Ecuador

Centro Intercultural Jatun Yachay Wasi

Localización y contexto histórico

La institución de educación se encuentra localizada en la provincia de Chimborazo, cantón Colta, a 3212 metros sobre el nivel del mar. Colinda con la simbólica Laguna de Colta que demuestra la abundancia de agua de la zona a pesar de que la misma ha acelerado sus secados internos. Se ubica en el noroccidente de la provincia citada cerca de la ciudad de Riobamba. Caracterizada por ser de las zonas más altas de la región a pesar de que a escasas dos horas por camino regular el clima tiende a ser templado, por lo que las poblaciones mantienen contacto comercial y laboral con las tierras altas y bajas en similar proporción. La actividad económica principal está centrada en el sector agropecuario, parcelas y chacras de propiedad campesina producen papas, cebada, chochos, trigo, cebolla, quinua, arveja entre otras leguminosas, hortalizas y gramíneas. También por temporadas los pobladores tienden a bajar a la costa, especialmente en haciendas de caña, banano y otras plantaciones a trabajar como mano de obra o en tareas de jornal, cuestión que ha ido decreciendo en las cuatro décadas recientes a la par que la profesionalización se ha incrementado entre las nuevas generaciones, así como las actividades comerciales.

La población⁴⁵ del Cantón Colta es de 45000 habitantes de los cuales el 94,9% es rural, y su restante urbano en la cabecera cantonal. En lo que corresponde a la provincia de Chimborazo es de 414183 habitantes⁴⁶. La notoria mayoría en el cantón Colta corresponde a la población indígena y su lengua es el kichwa, derivado del quechua andino, el cual caracteriza las relaciones de comunicación y vida entre el 70% de los pobladores. El castellano se habla como lengua

45 Información tomada del censo oficial del INEC de 2010. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador, INEC. <http://www.ecuadorencifras.gob.ec>

46 Ibídem.

secundaria y por necesidad de adaptación al Estado Ecuatoriano, el mercado y otras relaciones sociales.

Históricamente el espacio ha tenido especial relevancia durante las diversas etapas. En momentos preincaicos se situaba la nación Puruhá que consolidó con los Quitus la Confederación Quito/Puruhá/Cara. Sobre la actual localidad se habría asentado también Condorazo:

Reinaba Condorazo en toda esta extensa comarca (*el país Puruhá*) y Carán Shyri XI, en la de Quito. Ambos régulos o monarcas indios, viejos y ambiciosos, concibieron el proyecto de reunir en un solo cuerpo de nación las dos comarcas que gobernaban. Carán no tenía hijos varones: Su única y querida hija Toa no podía heredar el trono, porque no heredaban las hijas, según la costumbre o ley que los regía. El heredero del de Puruhá era Duchicela, primogénito de Condorazo. Propuso, pues, enlazarlo con Toa, si el padre de ésta conseguía de la nobleza del reino, que admitiese por soberano de ambos pueblos reunidos, a su hijo Duchicela, a la muerte de cualquiera de los dos monarcas. (*de Avendaño, 1985*)

La propiedad y producción de la tierra fue comunitaria en todas las etapas, con mínimas variaciones de administración, condición que trascendió a los cacicazgos, alianzas étnicas, dominio inca y control regional posterior en las colonias. En momentos incaicos se edificó la ciudad de Liribamba, y el mismo de una de las mujeres de linaje puruhá llamada Duchicela⁴⁷.

Liribamba también fue famosa por el intencional incendio ordenado por Rumiñahui con el objetivo de no ser controlada y saqueada por los invasores españoles. Cercana a Colta y Cajabamba, con la provisión de pobladores de ésta, se conoció también el levantamiento de Fernando Daquilema en 1871

47 “La escogida, o también, hermosa como la luna, majestuosa como el sol).- Princesa Puruhá, hija del cacique Cacha Duchicela Shyri XV. A la muerte de su padre –en 1487- fue la heredera del trono y la legítima soberana del Reino de Quito, que gobernó como Duchicela Shyri XVI. Consumada la conquista del reino, luego de que tras largos años de encarnizada lucha, Huayna-Cápac logró vencer la heroica resistencia de Nazacota Puento. El Inca la tomó por esposa para de esta manera integrar a todos los pueblos de Quito al gran imperio del Tahuantinsuyo, convirtiéndose entonces en su soberana” Avilés Pino, Efrén. «Paccha Duchicela, Shyri XVI». <http://www.enciclopediadecuador.com>.

que junto a Manuela León y otros intentaron contundente levantamiento que lamentablemente fue diezmada y reprimida con represión despiadada.

Observación de campo

Si bien la investigación no es de tipo comparativo es ineludible dejar de abordar la zona de localización de la institución educativa sin recordar similitudes y diferencias, las dos universidades se hallan cercanas a afluentes de agua, lagos o lagunas, en este caso la alguna vecina es a provisión principal para las actividades agrícolas de la zona. El lugar si bien es alto, más de tres mil metros sobre el nivel del mar no muestra las mismas formas de composición del suelo, en toda la zona alrededor al tomar un puñado de tierra se percibirá lo nutritiva de la misma.

Una persona local comentaba que es posible que en todo el contorno habría no menos de quince metros de profundidad de tierra negra óptima para la agricultura, no pude constatar tal información con precisión pero sin lugar a dudas las capas observables denotan fertilidad. Al contrario de la zona del altiplano boliviano el camino entero rumbo al centro educativo está totalmente copado de cultivos, al parecer esta observación sería menor, pero la construcción histórica de las comunidades como sistemas están asociadas a los pisos climáticos y lo que se denominaría la hostilidad de la tierra, a mayor dificultad de cultivos mayor tendencia a la conformación comunitaria con motivos de subsistencia y supervivencia.

Lo interesante de estas observaciones que si bien hay dos tierras diametralmente distintas en su fertilidad inmediata para los sembríos, los paralelismos entre sus estructuras comunitarias y propuestas educativas no mostrarían mayores diferencias sino las de sus respectivas diversidades, como veremos en el trabajo de campo de cada lugar. Es así que empezó el ejercicio de campo en el lugar:

Observación número B.1: El ambiente completo del entorno que caracteriza a la Universidad es de un conjunto notorio de

manifestaciones indígenas u otras etnias, las construcciones, los símbolos, la forma de los jardines (uno de ellos dibuja en el piso con flores y plantas medicinales una chakana), los espacios espirituales, las actividades extracurriculares, las vestimentas mezcladas y no mezcladas, la lengua de uso parcial o según los momentos, los alimentos, los rituales, las horas de clase y muchas formas específicas más.

Es así que el contexto que caracteriza el entorno de encuentro, así como los simbolismos específicos de las clases daría la impresión del paso hacia otro mundo dentro de éste. Transcribo por ejemplo la descripción completa de una actividad extracurricular que se llevó a cabo en el tiempo libre.

Observación número B.5: Nos reunimos todos alrededor de un círculo localizado en el centro del campus de la institución, círculo que posee cuatro esquinas donde se sitúan direcciones específicas, o seguramente se marcan tales puntos en función de cuatro puntos del cielo y la tierra. En el centro una base de metal sostiene materias que incineran maderas con aromas agradables, quizás palo santo u otra similar. Estos aromas conectan a los participantes con estados inmediatos de paz y tranquilidad. En uno de los cuatro puntos antes citados se abre una puerta imaginaria o símbolo de ingreso al espacio sagrado, mientras que en las restantes esquinas se ubican guardianes, parejas de mujer y hombre con la responsabilidad adjudicada de proteger los puntos. Una vez iniciada la ceremonia todos los estudiantes se paran alrededor del círculo y guiados por algunos profesores, quizás los más sabios por reconocimiento entre ellos, emprenden un ritual consistente en elevar las manos a cada uno de las cuatro direcciones. Las palmas están abiertas y el sol, Taita Inti, tiene el rol esencial en la entrega de energía que estamos receptando. Rotamos a los cuatro sentidos con las palabras del sabio que guía y cerramos el ritual con un beso de rodillas a la tierra, la Pachamama.

El proceso es completo, entra en otra dimensión de relación con la naturaleza y las personas dentro de ella, no se trata solamente de performance o folklor (ización), se trata de un sentido relacional con la vida, si bien las relaciones interculturales son complejas si no se considera

las asimetrías, hay ciertos espacio de relación interpersonal donde se puede hablar de diálogo, por ejemplo:

Observación B3: En el tiempo libre una estudiante se acerca a una de las más ancianas integrantes del lugar para preguntarle cómo se dice en kichwa las partes del cuerpo, ocuparon todo el receso en la tarea de nombrar cada parte y se miraban de frente señalando cada uno de los miembros, las áreas faciales, a modo de espejo entre la anciana indígena y la joven.

En una de las aulas se dónde realizaban los talleres se encontraba la anciana como estudiante con la cual se trabajó la ficha y las “increíbles respuestas con un grado de profundidad no que he encontrado en momentos anteriores” (Observación 4) me incorporé en ese encuentro intercultural profundo, aunque sea limitadamente interpersonal.

Cerramos la actividad bebiendo chicha “durante toda la ceremonia se repartió bebida, si no me he olvidado desde la niñez del sabor, es una especie de chicha fermentada de maíz” (Observación B.6). La cotidianidad está definida por constantes y repetidos momentos interpersonales e intergrupales en los cuales es innegable fluyen formas dialógicas. Sin embargo es el espacio armónico de tipo educativo el que hace posible la ausencia de excesos entre esos dialogantes, “Un grupo de jóvenes y adultos se concentra alrededor de un señor que entona el charango⁴⁸ mientras todos corean cantos (andinos) improvisados” (Observación B.8).

Este diálogo armónico y relativamente simétrico no carece de pequeñas asimetrías que sin llegar a las formas dominativas también pueden ser consideradas pero las formas pequeñas asimétricas se puede concluir que se hallan en equilibrio y no ponen en riesgo la estabilidad del encuentro intercultural, “durante las clases encuentras grupos que están recibiendo clases en los espacios verdes, sentados en círculos de no muchas personas, se les ve dialogando con el profesor que parece uno más del grupo” (Observación B.9).

48 Instrumento musical de cuerda semejante a una guitarra pequeña o a un ukelele, típico de los Andes, se utiliza para la interpretación de música a lo largo de la cordillera andina.

Sin el afán de esencia (lizar) las comunidades que se estudian es importante develar las tensiones existentes en el seno de las mismas. La institución convive entre la armonía dialógica y los espacios de encuentro cerrado, a través de formas diferentes de concebir e interpretar lo educativo intercultural, por ejemplo dos profesores en un espacio informal discutían amablemente sus diversas concepciones:

Observación B.2: Qué es lo que debe ocupar más tiempo en las clases, si la práctica o la teoría, uno afirma que de dos horas quince minutos se dedica a la clase y el resto de inmediato se dirige a la práctica. A lo cual otro responde que no es necesaria nada de clase sino solo práctica, el primero replica: no pues algo de academia hay que hacer, si estamos en la academia. No resuelven su discusión.

El espacio si bien se presta para la armonía, las diferencias de diversas tipologías no están exentas y se reproducen múltiples dimensiones de acercamientos y distancias. Si bien estamos en una universidad indígena “muy pocos estudiantes tienen vestimentas indígenas, no puedo atreverme a aseverar lo mismo respecto a la lenhgua” (Observación B.11.1). La estadística levantada más adelante contrastará la observación de mayoría en la población pero “es notorio que el sujeto que viste en función de la etnia a la que se adscribe es una minoría entre la población estudiantil, la mayoría viste de acorde al común de la época y al esquema citadino” (Observación B.11.2).

Así entre armonías de encuentro y diferencias también marcadas la vida de la institución se desarrolla dentro y fuera de las aulas de clases. Lo que linealmente concebiríamos como dos mundos conviven en un espacio común alrededor de procesos educativos, cual si fuera un sistema más complejo no existen dos mundos sino múltiples, que se entrelazan en el sujeto y en las subjetividades sociales, en la identidad personal y los tejidos culturales colectivos, “En el estandarte de banderas flotan juntas el paño del cantón, nación y la whipala” (Observación B.12). Banderas que se chocan ligeras en los cruces del viento, se abofetean con sutileza en un

revés de aire al igual que las identidades en este lugar, que de manera equilibrada mantiene un espacio de lo común sin anular, ocultar o negar lo diverso.



Imagen 4: La sabiduría del Kapak Raymi

Fuente: <http://emindio.blogspot.com/2010/12/la-sabiduria-del-kapak-raymi-desde.html>

Capítulo IV

4. Hacia otro paradigma de vida

Una vez realizado el recorrido teórico, trabajo de campo y su análisis crítico, todo esto en conjunto nos convoca a probar, o intentar hacerlo, de qué manera las huellas, experiencia o acumulado generacional en el espacio y tiempo, que sin ser una forma de purismo cultural, persisten de manera parcial en las subjetividades sociales a lo largo de nuestras relaciones culturales. Esa persistencia se manifiesta en las personas, cualquiera sea su contexto, a través de símbolos cotidianos o prácticas concretas, “lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (Brumer, 2003).

Así como en un cuerpo de valoraciones de la vida, “la trama sutil en que se entrelaza lo personal y lo colectivo” (Arfuch, 2007), otros llamarían *valores* que no son precisamente los que la sociedad capitalista moderna o moderno-capitalista han constituido y expandido en el globo. Estas memorias prácticas colectivas y valoraciones de la vida, dispersas, difusas, desnaturalizadas y, en muchos casos, perseguidas y atentadas en su subsistencia, carecen de reconocimiento.

Con esta palabra no se pretende referir a una instancia oficial de ese reconocimiento⁴⁹, esa parte se discute en planos historiográficos. Carecen del auto reconocimiento personal, inconsciencia de su vigencia, y por ende no son validadas como tal (prácticas históricas comunes). Es más, en muchos casos se piensa que no existen, que el sistema, en su intención homogeneizadora o asimiladora, ha logrado anularlas por completo, vaciarlas de todo contenido. Empequeñecernos hasta desaparecer en un sentido abstracto.

49 No se refiere a alguna legalidad de la administración pública, sino más bien a un ejercicio personal de auto conciencia que lleve a reconocer su utilización.

Está por demás decir que la intención central de este trabajo es lograr reconocernos como fruto histórico del espacio y tiempo, trastocados por la colonia pero no vaciados de toda capacidad simbólica de valoración alternativa de la vida. Este documento pretende también dejar abierta la posibilidad de que el futuro pueda verse afectado positivamente con el resultado de ese reconocimiento combinado con otras cuestiones como la educación, la mencionada historia, los hábitos, la economía, el consumo, las relaciones sociales, la política, el estado y cualquier otra institución donde el pasado puede ejercer un efecto de(s)colonizador.

Una especie de catálisis provocada por el encuentro de ejes de sentido y cosmovisiones conceptuales en un espacio educativo intercultural de educación superior. Metáfora de variados espacios que persisten en la actualidad, pero a los cuales hemos invalidado sus múltiples dimensiones de encuentros entre subjetividades alternativas a la hegemonía, “fundamentación radical basada en la transparencia del sujeto” (Ricoeur, 2011).

4.1. Empequeñecimiento y memoria vivida

Requerimos mirar los discursos críticos brevemente, tanto por el hito que deseamos conectar, alrededor de lo étnico-cultural como por las discusiones paralelas a los sucesos industriales, que dieron luz al fenómeno capitalista-moderno. Iniciaremos por tanto, de forma inversa, con un breve esbozo de abordaje respecto de algunas teorizaciones estrictamente occidentales, dentro de las corrientes críticas al sistema. Así, para llegar a la categoría de *empequeñecimiento* que mejor describe la intención del trabajo.

En el desarrollo teórico del pensamiento crítico occidental se han interpretado los resultados de la explotación capitalista en las formas de alienación⁵⁰ personal que vive el individuo en el marco de esa explotación. La versión

50 Véase los trabajos tradicionales marxistas que explican la alienación, en particular los Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844.

expresada en Hegel o, más antiguo, el materialismo de Epicuro, inspiraron la interpretación objetiva que planteó Marx asociando a la idea de relación de expropiación material de lo que corresponde al trabajador como fruto de su trabajo, con la noción de ajeno que se empieza a configurar en la percepción de existencia de ese trabajador, la enajenación.

Todo esto evidencia la condición de trabajadores que caracteriza a las mayorías sociales. La mediación del salario bajo y la expropiación de la plusvalía que el capital y su sujeto dominante, el capitalista, ejercen sobre el dueño de la fuerza laboral termina por tornar ajena o alejada esa apropiación inicial. Con ello la desapropiación de un sentido consiguiente, como el mismo autor sentenciaría “cuanto más se sumerge el obrero en su trabajo más extraño se le vuelve el mundo y menos dueño es de sí mismo” (Marx, 2001). La inconsciencia social está situada como paralela de la enajenación material.

Asimismo se puede levantar los ojos de una mirada estrictamente salarial propia del sistema capitalista, para profundizar las propuestas en los resultados culturales y del pensamiento que produce esta forma de relación expropriadora. Michel Foucault⁵¹ y Herbert Marcuse⁵² son una guía en ese sentido: el primero con la desaparición de las facultades del pensamiento, lo que se asemeja a una alienación más mental que social, cuestión que se aleja de la búsqueda aquí establecida pero que permite el entendimiento de los efectos más profundos de lo ajeno.

Marcuse, por su parte, analiza el enfoque esclavizador moderno del sistema capitalista, una alienación devenida de la cultura de medios de comunicación y el consumismo masificado, dirigiéndose a lo que el mismo denominaría como “tecnificación cosificadora de la conciencia” (Marcuse, 2014). La pauta que procuramos encajar es

51 Ver más en “El Sentido Histórico de la Alienación Mental”, capítulo V de – Enfermedad Mental y Personalidad de Michael Foucault.

52 Ver más en el Hombre Unidimensional de Herbert Marcuse.

la de las nuevas maneras de mutación que el capital ha encontrado en el tiempo, que distan de la versión tosca de la explotación original inicialmente descrita, para modificarse abstractamente en la actualidad.

Por ello otra propuesta teórica, y mucho más contemporánea, discutida con detenimiento, en academias latinoamericanas en especial, es la del vaciamiento o *significante vacío* de Ernesto Laclau. El fallecido autor argentino que radicó en Europa describe que el sistema capitalista actúa en el sujeto más allá del empobrecimiento material. En la medida que lo absorbe en términos sociales de relaciones productivas lo desprende de su subjetividad, al punto de vaciarlo.

Requiere agotarlo para situar en sí, un contenido específico. Laclau plantea esta lectura más como una reflexión de lo político con el populismo, a vacío ideológico contenidos populistas “esto significa que esas imágenes, palabras, etcétera, mediante las cuales se lo reconoce, que otorgan a sucesivos contenidos concretos un sentido de continuidad temporal, funcionan exactamente lo que antes hemos denominado significantes vacíos” (Laclau, 2004). Sin embargo, y antagónicas a esta noción, están las hipótesis de este trabajo: no estamos completamente vaciados de significado, practicamos cotidianamente nuestro pasado, móvil, dinámico y transformado, en el presente, aunque lo hagamos de manera inconsciente.

Conceptos como el de hegemonía cultural de GraMgs.i o el criterio sobre la opinión pública de Habermas nos podrían servir también en esta perspectiva. Estas categorías han logrado un acertado anclaje interpretativo de múltiples realidades en la evaluación del sujeto subalterno, dominado, explotado u oprimido. Sin embargo este trabajo pretende establecer un puente entre un pasado precapitalista avasallador, no exclusivamente étnico⁵³ y el presente.

53 Referido a que puede ser también campesino o periférico popular dentro de los contornos de las urbes

Se trata de una categoría denominativa, es decir expresión significante que demuestre la situación de los sujetos coloniales en muchas de sus manifestaciones, entre ellas la colonial moderna. Para representar la vigencia de la explotación anterior a los modernos Estados Nación en América Latina, en el contexto actual de relativas libertades, y cómo eso puede pensarse en un posible programa de(s) colonizador de las poblaciones sujetas a la dominación en cualquiera de sus formas materiales y culturales. “¿Quién tiene autoridad para narrar? El subalterno, a pesar de que si el sujeto deja de hablar podría dejar de ser sujeto” (Beverley, 2010).

La socióloga y activista aimara boliviana Silvia Rivera Cusicanqui desde la década de los noventa inició la interpretación de un conjunto de obras pictóricas del cronista peruano Felipe Waman Puma de Ayala. A inicios del siglo XVII dibujó varias obras a tinta en las que representaba los abusos de la colonia española en territorio americano contra los indígenas de la zona.

Con este recurso podemos salir, por un momento, de las limitaciones que nos produce la situación colonial del lenguaje; es el punto de partida de los significados y significantes que da una palabra impuesta en un lugar con contextos diferentes, cosa que podría, sin asegurarla, ser superada por la imagen: “en una situación colonial lo no dicho es lo que más significa, las palabras encubren más que revelan y el lenguaje simbólico toma la escena” (Rivera Cusicanqui, 2014).

Entre las interpretaciones de la autora, tomo una de ellas sobre la *Obra del Corregimiento*⁵⁴. Se puede observar a varios allegados y serviciales del poder comiendo y bebiendo en abundancia mientras el pequeño personaje de primer plano recoge los restos. No se trata de un niño por su tamaño ya que si se hiciese una comparación, los sentados están dibujados con un porte desproporcionado, más bien es un indio adulto.

54 Ver en Guaman Poma de Ayala, Felipe, Nueva Coronica y Buen Gobierno, 3 volúmenes, México, FCE.

Aquí hay una noción de la opresión mirada desde la conceptualización indígena de opresión, “en lengua aymara y quichwa no existen palabras como opresión o explotación, ambas ideas se resumen en la noción (aymara) de *jisk'achasiña* o *jisk'achaña*, empequeñecimiento, que se asocia a la condición humillante de la servidumbre” (Rivera Cusicanqui, Hambre de Huelga de Huelga, 2014).



Imagen 5. Descripción gráfica del empequeñecimiento.

Fuente. Corregimiento, que el corregidor convida (Guaman Poma de Ayala, 2005).

Siendo esta noción más aplicable como categoría explicativa de la cuestión pasado presente, debemos contextualizarla. El discurso actual del sistema moderno capitalista en su versión más política, construido desde todas las formas antagónicas al sistema feudal y las formas monárquicas, se consolidó en un plano simbólico en la Revolución Francesa planteando a la igualdad, libertad y confraternidad como bases de la convivencia social. Paradójicamente esas bases no tienen vigencia a la actualidad y, sobre todo, no guardan coherencia con la situación real de aplicación de las relaciones alrededor de la modernidad y la condición subjetiva de sus sociedades.

Más aún en el caso de Latinoamérica, donde no somos ni relativamente iguales por la extrema desigualdad existente en cada una de las naciones, las distantes brechas entre sus estratos económicos y hegemonía del poder. Por lo tanto, estamos lejos de la idea de fraternidad, con las vigentes formas modernas de colonialidad que nos arrebatan el estado de supuesta libertad.

Si bien los procesos de independencia enfrentaron el colonialismo interno, posibilitaron la continuidad de la colonialidad, de una matriz colonial-imperial de poder que opera con el objetivo de lograr el control absoluto de la vida, de lo político, de lo económico, de la naturaleza, de la espiritualidad y de la cultura, pero sobre todo, con el fin de controlar los saberes, las subjetividades, los imaginarios y los cuerpos, así como las afectividades (Guerrero, 2010).

Ante esta situación cabe preguntarse si la colonialidad y desigualdad vigente nos ha desaparecido como sujetos culturales. En la línea de la metáfora gráfica de Waman Puma es evidente que no. Podremos encontrarnos en una situación de reducción, empequeñecimiento, intento por homogeneizar y/o asimilar las diversas culturas, pero subsiste hasta hoy un conjunto de prácticas que dan muestra y señal de que un “algo” no sustancial ni esencial, sino practicado y concreto, se mantiene desde el pasado.

Para intentar establecer categorías nuevas, o para que suene menos presuntuoso, esquematizadas de manera

novedosa, requerimos establecer algunos puntos de inflexión, que sin lugar a dudas nos llevarán a abrir un sendero heurístico. De esta discusión pueden salir otros esquemas, categorías y refutaciones, que todos juntos nos pueden llevar de hecho a otros caminos de la reflexión social e histórica.

Al hablar de memoria debemos remitirnos en este sentido propuesto exclusiva y estrictamente a la acción ejercida por los sujetos de una comunidad de vida, y determinada en un conjunto de actividades culturalmente establecidas en el pasado. Cuando nos referimos al pasado delimitamos en el tiempo lo que denominaremos como *precolonialidad*, entendida cronológicamente como el momento prehispánico, pero relationalmente como toda situación previa al establecimiento de jerarquías coloniales, aun durante el funcionamiento de la colonia y república en los siglos XVI al XX.

Este concepto puede objetarse a varios hitos cronológicos en el tiempo, es decir en la conciencia de que la colonialidad no se consolida en la misma etapa en América que en otros hemisferios. De hecho en muchos lugares del mundo aún no llega a su culminación ni siquiera como colonialismo político⁵⁵. Se trata de plantear un imaginario común de los mundos dentro del globo que de una u otra manera practicaban modos de relaciones de vida equilibrados y fueron anteriores a los ahora expandidos con el mercado capitalista y la cultura moderna.

Es necesario aclarar que la referencia al pasado, más aún si se asocia con lo étnico o cultural, no lleva implícita la idea de defender formas esencialistas, puristas o dogmáticas de los sujetos de ese pasado. Hoy, si bien es cierto hay muchos sujetos que en sus comunidades han perdurado en base a la resistencia, como en un aparente estado intacto, son sujetos que forman parte de espacios culturales de múltiples adaptaciones, influencia y transformación.

Como ejemplo diremos que varias comunidades han practicado contemporáneamente la memoria y la han vuelto productiva en el mercado de intercambio de bienes. Mírese los casos de la recuperación de memoria en la elaboración de

55 Por ejemplo en muchos Estados de Medio Oriente, así como varios países africanos.

tejidos en las zonas altiplánicas del territorio andino⁵⁶. De la misma manera en la cual estos casos de recuperación de la memoria han facilitado la adaptación al entorno mercantil, puede también significar la forma de confrontación con las permanentes crisis que de este mercado devienen. Las comunidades que tienen flujos de recursos autónomos y propios están desafectadas de las crisis cíclicas que presenta el capital transnacional. No son iguales los efectos del capital mundial en su permanente inestabilidad de precios de minerales y los efectos de esto en el mercado laboral minero de Bolivia (para el ejemplo), que mirar la menor afición que perciben las economías comunitarias de tejidos entre las mujeres productoras del altiplano.

La memoria en este sentido, si bien contradice su expectativa ideológica, en el campo material y posteriormente también ideológico/simbólico, se presenta como un mecanismo de autonomía y por lo tanto de liberación, podríamos llamarla momentáneamente una forma de descolonización social. A esto agregaremos que la memoria subjetiva en la relación sujeto-sujeto (cosmogónico andino) de una tejedora con su tejido provoca otra forma de conciencia y valoración de vida en la tejedora que la relación de un obrero explotado por la transnacional minera y el objeto no apropiado de su trabajo.

Todo ello fruto de las relaciones sociales, tanto productivas en términos marxistas, como difusiónistas en términos antropológico/historicistas⁵⁷. Quien defienda la idea de esencia pura, refutaría dos cuestiones claves: una, las culturas ceden y entregan parte de sí en el contacto, más aún si es de dominación, y dos, el hecho de ser precoloniales no las sitúa como culturas armónicas o idílicas ausentes de conflicto y/o formas, aunque más flexibles, de tensión y

56 Uno de los trabajos antropológicos más famosos en este caso es el de las investigaciones realizadas por los antropólogos Verónica Cereceda y Gabriel Martínez en los altiplanos bolivianos revalorizando la memoria de los textiles de la zona con información de herencia ancestral descifrada en el tejido mismo.

57 Ver las escuelas y corrientes teóricas asociadas al difusiónismo (Antropología Social) y el historicismo (Filosofía). Las dos corrientes en la práctica se desarrollaron cercanamente, sobre todo en la Escuela Cultural Historicista.

dominación. También hubo fenómenos drásticos de abuso entre unos y otros alrededor de sus intereses, diferencias y creencias (patriarcado, etnocidios internos, muerte, sistemas tributarios previos, entre otros).

Por ello al interesarnos en la memoria vivida, no miramos el pasado cultural/étnico con ojos exageradamente confiados a encontrar claves arcaicas para la salvación en retorno, “las identidades fijas se ponen en cuestionamiento” (Beverley, 2010). Se trata más bien de “ver a la memoria como una fuente para la historia, incorporando el factor subjetivo y experiencia humana para la construcción del conocimiento, pero sin confiar ciegamente en lo que se dice o escucha” (Bravo, 2015). Es propicio agregar que además de una fuente para la historia es una fuente para encontrar sentidos a la vida presente, su reproducción y la reapertura de la discusión por las verdades sucesivas, en el fondo pretensiones de verdad⁵⁸, como intentos de respuestas a la crisis actual.

La memoria tiene varias definiciones, la mayoría de ellas asociadas a la perdurabilidad del recuerdo de sucesos dolorosos que no pueden ser olvidados, no mientras exista impunidad vigente o justicia pendiente. También está definida en el ejercicio del testimonio de una persona sobre sucesos que no se han registrado en la historia oficial o no oficial, y de esto surge otro uso de la memoria: la construcción de los mitos nacionales, héroes, eventos y gestas que ratifican la fuerza de la nación.

Para fines de esta investigación definiremos de una manera más amplia a la memoria, como una penetración del pasado compartido por una comunidad en el momento presente. Esa percepción traducida también es práctica, es decir la acción o puesta en ejecución de rasgos del pasado durante el presente. Esta práctica puede tener conciencia de provenir del pasado o no. Es memoria vivida que puede ser consciente o inconsciente en sus sujetos, como una forma de experiencia acumulada, transformada, en cierta manera mutada culturalmente, pero en todos los casos vivida.

58 Ver la obra *Verdad y Método* de Hans George Gadamer.

“Dado que se apoya en la experiencia vivida, la memoria es eminentemente subjetiva... se modifica cada día a causa del olvido que nos amenaza, para reaparecer más tarde, a veces mucho más tarde, tejida de una manera distinta a aquella del primer recuerdo” (Traverso, 2007). Es aquí donde marcamos ampliación a la cuestión radicalmente étnica. Las comunidades precoloniales americanas⁵⁹ son la mejor representación de la persistencia de la memoria ancestral vivida en el ejercicio de costumbres, ritos, creencias u otras manifestaciones culturales. La investigación del pasado como práctica en el presente puede priorizarse en ese espacio.

Sin embargo, también nuestra mirada y búsqueda de alteridad se dirige en otros espacios, el de los denominados mestizos⁶⁰ (por ejemplo), quienes conviven al ras de la modernidad capitalista, principalmente citadinos de la urbe que se desenvuelven alrededor del mercado de consumo. Empequeñecida la memoria cultural vivida no podemos afirmar que son sujetos completamente subsumidos por las relaciones del capital; inconscientes por el avasallamiento de la modernidad mantienen prácticas, lenguajes y sentidos, de los que desconocen su raíz e identidad.

La distinción establecida por Walter Benjamin nos atrae en este sentido “experiencia transmitida (Erfabrungr) y experiencia vivida (Erlebnis), la primera se perpetúa casi naturalmente de una generación a otra y va forjando las identidades de los grupos y de las sociedades en la larga duración; la segunda es un rasgo típico de la modernidad, es una vivencia individual, frágil, volátil, efímera” (Traverso, 2007), pero no muerta. Ha perdurado en el tiempo ante todas las arremetidas de aculturación⁶¹, asimilación o subsunción

59 Su nombre propio en lengua originaria sería el Abya Yala en vez de América Latina. 60 Varios trabajos recientes han asumido la necesidad de demostrar la inexistencia del mestizaje, o a su vez de demostrar que hay dos tipos de mestizos, los dominadores y los dominados, ver Silvia Rivera Cusicanqui.

61 Proceso de recepción de otra cultura y de adaptación a ella, en especial con pérdida de la cultura propia. Se puede revisar para entender más contextualmente el término los trabajos elaborados por Boas y Mc Gee, discriminando de este segundo las desacertadas propuestas de culturas superiores e inferiores.

real. Ante ello, ha subsistido con formas de endoculturación⁶², por usar un término que logre identificar a la transmisión generacional de prácticas que provenientes del pasado precolonial, se ejercen en medio, alrededor y paralelo a la modernidad capitalista, como habíamos mencionado ya, de forma consciente o inconsciente.

La tesis XIV de Walter Benjamin también nos permite seguir una pauta explicativa de la categoría. Entre otras cosas manifiesta “La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío, sino el que está lleno de “tiempo del ahora” [jetztzeit]. Así, para Robespierre, la antigua Roma era un pasado cargado de “tiempo del ahora”, que él hacía saltar del continuum de la historia” (Benjamín, 2009). El tiempo del ahora acarrea un acumulado histórico, el continuum no vacío y repleto de un sentido que al no estar consciente tiene un sinsentido momentáneo o extendido, mientras no se contacte con otra fuerza que le entregue ese sentido en el presente.

Insistimos: las etnias reflejan la memoria de manera más evidente, pero no son las únicas. En el pasado precolonial, y pensando sobre todo en lo anterior a la ciudad como espacio del consumismo capitalista por excelencia, los campesinos europeos apenas llevan siglo y medio de urbanización:

“...fuera de algunas florecientes zonas industriales o comerciales, difícilmente encontraríamos un gran país europeo en el que por lo menos cuatro de cada cinco de sus habitantes no fueran campesinos. Hasta en la propia Inglaterra la población urbana sólo superó por primera vez a la rural en 1851. La palabra urbana es ambigua, desde luego” (Hobsbawm, 2011).

Los pueblos germanos, anglos o cualquier otra forma étnica europea mantenía en su seno ejercicios precapitalistas que presumimos no han muerto, a pesar de que no se tenga sujetos visibles que persistan como tales. La dimensión espacial campo-urbe remonta formas de vida anterior

62 La endoculturación o enculturación, es el proceso por el cual la generación más antigua transmite sus formas de pensar, conocimientos, costumbres y reglas a la generación más joven.

al capitalismo, que hoy ha emergido en su forma más rimbombante, la del mercado de consumo.

Bien, en tal acometido, qué nos interesa del pasado, es decir, este hilo conductor se puede ir confundiendo con la errada idea de pretensión de retorno al pasado y con ello además a muchas de sus versiones más dolorosas⁶³. Lo que nos interesa del pasado es todo aquello que pueda configurarse como antagónico al capitalismo avasallador del presente; todo aquello que permitiese la reproducción de la vida (humana y ecológica).

“Hay que atreverse a revalorar el presente mediante la historia, involucrar el presente y el futuro teñido de un gran proyecto de transformación” (Bravo, 2015). Encuentro del pasado y presente mediado por la conciencia de ese pasado. Se trata de un reto ético y político, con principios orientadores y necesariamente metodológicos.

Si para los poderosos la reconstrucción del pasado ha sido un instrumento de dominación indispensable, para los oprimidos y perseguidos el pasado ha servido como memoria de su identidad y como fuerza emotiva que mantiene vivas sus aspiraciones de independencia y liberación. (Florescano, 1980).

En la línea de los planteamientos de los seguidores de la Historia Total⁶⁴, además de ampliar los enfoques económicos y sociológicos, se convertiría a la Antropología en una de las líneas de la pretensión de totalidad (no universalismo). Entendimiento de las formas de relación del ser humano precolonial con los demás seres, con la naturaleza y consigo mismo.

El relato con sentido de esa relación para ser puesta en contacto con el ser humano presente que, aunque dentro del sistema capitalista mantiene acciones practicadas antagónicas a éste: “el peligro de este tipo de estudio radica

63 Esclavismo, Feudalismo, Monarquías, control de la vida en la moral divina, entre otras cosas.

64 La Historia total es la intención de efectuar Historiografía de manera holística superando el escrito de los hechos o acontecimientos e insista a incluir a la historia económica y social poniendo el protagonismo de la historia en la humanidad entera. Uno de sus principales exponentes fue Pierre Vilar.

en la tentación de aislar el fenómeno de la crisis declarada del contexto más amplio de una sociedad que vive un proceso de transformación” (Hobsbawm, 1998).

Si se quedara tan solo como memoria y no se convierte en conciencia política y propagadora, su explicación, validez y sentido aplicara solo para quien porta tal memoria vivida de manera consciente, y no para quien lo hace de manera inconsciente. Carece también de sentido cuando no está contrastada con el pasado y la valoración de la vida de esa práctica en el pasado.

“Tanto en el caso de los grupos como en el de las personas, la memoria no registra, sino que construye” (Vilar, 1999). De la misma manera no tiene ningún sentido para quien ni siquiera porta esa memoria vivida, quien en algún hito generacional dejó de practicar determinadas acciones previas al advenimiento del modelo moderno-capitalista.

Los hechos que se concentran en un núcleo de valoración de la vida precolonial demandan ser explicados como un todo, como un tejido complejo pero amplio y entramado. No anulador de las diversidades, sino como un conjunto de principios orientadores. De lo contrario se establecería una especie de anecdotismo que no siembra en la tierra fértil que avizoramos, sino solamente sirve para la admiración, exaltación o mirada nostálgica del pasado añorado. Siguiendo a uno de los referentes de los Annales:

No puede haber conocimiento auténtico que no pueda desembocar en certidumbres formuladas bajo el aspecto de leyes imperiosamente universales por medio de demostraciones irrefutables (Bloch, 1952).

Las motivaciones más contundentes para enlazar memoria y conciencia siguen siendo los problemas del presente y la utopía-ucronía⁶⁵ en el futuro. Esta realidad social responsiva y prospectiva ante la crisis y en favor de la esperanza, es el motor de los sistemas educativos que funjen como espacios de encuentro entre memoria y sujetos.

65 Ucronía equivale a Utopía pero con tiempo y espacio, una forma relativamente más pragmática de esperanza. Término acuñado por los movimientos feministas del siglo XX.

¿Qué pasado escoger y cual discriminar? En este sentido se podría discutir en el plano del pensamiento ciertos principios de mediación o demarcación, que guiados por una reflexión ética sepan señalar la acción revitalizadora del pasado. Como se manifestó la reproducción de la vida puede ser la ética de guía, pero no bastaría con tal declaración sin definir aquellos criterios que esquematicen programas educativos con cabeza y cuerpo sólidos, rumbo a la posibilidad de insurgencias simbólicas de otros sentidos valorativos de la vida.

Este reto además de la educación, puede ser ampliado a varias esferas de las relaciones sociales: opinión pública, epistemología de las ciencias sociales, el espacio público, el arte, entre otras. Empero, el ámbito de la memoria nos conmina a mirar con detenimiento la *construcción de sentidos de esa memoria* como aspecto transversal a otras dimensiones sociales.

4.2. Argumento de descolonización de la vida

En tanto recabada la información bibliográfica, el trabajo de campo, las observaciones participantes de contexto, los análisis de discurso y las entrevistas, corresponde realizar la interpretación de las fuentes en pos de procesar posibles respuestas al espíritu de la investigación.

Las dos columnas vertebrales teóricas en las que reposa la tesis son la interculturalidad crítica y la colonialidad. Sobre la base de estas dos discusiones el espacio práctico y concreto emprendido para la tesis, la educación superior intercultural, nos permitirá plantear la relación entre teoría y práctica con miras a hacer hallazgo y propuesta.

En términos generales lo intercultural está presente en todas las formas de relación rastreadas en las diferentes transversales logradas. La relación interétnica en base a los criterios de auto identificación o auto adscripción es, quizás, la principal área de interés, debido al criterio de la memoria precolonial, como base elemental de la posibilidad descolonizadora, en torno a otra forma de valoración de la vida. Dos mundos conviven en los sujetos y espacios que

comparten los sujetos, es así que la memoria precolonial persiste principalmente en las relaciones sociales, y la relación interétnica no solo se configura entre personas indígenas y mestizas, sino entre las memorias de unos y otros que consciente e inconscientemente se reproducen en sus prácticas sociales.

Las universidades interculturales no son necesariamente universidades indígenas en tanto absoluto poblacional. Se trata de un espacio de encuentro, que dadas las características específicas permite: a) la posibilidad de un recorte de asimetrías, cercano al encuentro y diálogo de sujetos, es decir, una realidad intercultural subjetiva, que permita una base posible de intercambio; y, b) un espacio contextual que vuelve favorable el flujo de las memorias, entre quienes las practican permanentemente, y quienes la contienen en estado de inconsciencia social o práctica no valorada.

Las asimetrías no desaparecen o se reducen a estados ideales como deseamos, sin embargo, los espacios de educación permiten neutralizar el extremo punto de relación de dominación existente en general, en sociedades moderno-capitalistas, para con las etnias y para con los otros. Esta forma de relación no es un suceso de individuos, al encontrarse en un espacio ético/político como el educativo intercultural, la relación se convierte en suceso colectivo que trasciende a las personas.

Es un error tratar de encontrar la completa explicación de nuestra existencia en el tiempo pasado precolonial o en la abstracta noción de futuro moderno. Esta explicación reside en un presente espacial heredero de pasado que se construye y reconstruye mediante una tradición de múltiples entramados culturales. Permanentemente estamos reviviendo la escena desde la nutrición de aspectos indígenas para funcionar como sociedad, nos alimentamos del pasado y deponemos aquello que no sirve, aparentemente, porque así lo aprendimos de la lógica utilitaria moderno-capitalista.

Este pasado se pretende como trascendido desde la perspectiva modernizante, y no es así. La identidad no fue aniquilada en su totalidad, se borró lo que no les servía

como hegemonía, pero se alimentó sistemas y subsistemas consecutivos. Se llenaron espacios vacíos con trasplantes parciales de cultura, ciertas costumbres ajena, ciertos hábitos y valores, aunque ordenados en andamiajes de poder, conformaron la abigarrada trama de nuestra contemporaneidad.

Igual argumentación a la relación interétnica merece a relación intersubjetiva de las demás categorías, sin tener menos importancia o ponderación. Las relaciones intergénero, inter-procedencia territorial, inter-generacional (edad) e inter-lenguas se establecen en una dimensión de encuentro y relationalidad. No por nada el *principio de relacionalidad*⁶⁶ es una de las principales guías éticas y cosmogónicas de las culturas andinas.

Los análisis efectuados de las diversidades de sujetos que componen los espacios estudiados ponen en estricto rigor la intrincada trama que subyace el espacio estudiado de educación intercultural. Éste, es micro representación de la sociedad que lo rodea y que a su vez, en parte, lo determina. Las tensiones entre los diferentes afuera se micro representan en las tensiones entre los diversos dentro.

La ventaja en este espacio, como ya hemos dicho, es que esas tensiones fruto de las asimetrías se neutralizan parcialmente en la intensión armoniosa de la educación intercultural, y permiten fluir las acciones descolonizadoras de los sujetos, que siempre serán descolonizaciones sociales. Las jerarquías extremadas en los espacios sociales se equilibran en el espacio educativo intercultural, al menos en la relación intersubjetiva dando cabida a posibilidades dialógicas interculturales dentro del espacio, posibilidades que irradiarán, o queremos que así sea, fuera del espacio.

66 “O principio holístico, todo está de una u otra manera relacionado (vinculado, conectado) con todo, la entidad básica no es el ente sino la relación para la filosofía andina. No es que los entes particulares, adicionalmente a su existencia particular, se relacionan en un segundo momento y llegan a formar un -todo integral- (holon), una red de interrelaciones e interconexiones. Al contrario: recién en base a la primordialidad de esta estructura relacional, los entes particulares se constituyen como entes” (Estermann, 2012).

Sobre la base de la diferencia, la sociedad contemporánea reactiva conductas racistas hacia los fenotipos de los cuales se ha desmarcado (blanqueamiento, por ejemplo). A pesar de que esos fenotipos que negamos son la mayoría de veces obvios en nosotros, tendemos a dominar en nuestras relaciones de género, por eso seguimos evaluando lo bueno y malo según el imaginario que tenemos asociado al poder. Ese conjunto de vicios implícitos en la variedad subjetiva es innegable y parece ser que funciona con matriz similar, la matriz de la subordinación subjetiva.

Existen discursos combinados entre dos posiciones sobre la relación con la naturaleza, se habla, mínimamente, de la riqueza asociada a los recursos y la necesidad de aprovecharla. Al mismo tiempo, mayoritariamente, se valora la naturaleza y la relación armónica con la Pachamama, la convivencia y la ubicación divina de la Madre Tierra en otra forma de relación armónica; los discursos señalan tensión que tiende a ser disuelta en la profundización de los estudios en el modelo intercultural.

Sin embargo en ese mismo entramado también resistimos. Solemos buscar una identidad colectiva propia. Surge dentro de nuestras raíces como entrañas, un pasado no vaciado aunque tampoco ideal. De este pasado contextualizado en lo contemporáneo surgen múltiples vías comunes, pero diversas a modo de oportunidades alternativas.

Descolonizar el todo, como un bloque macizo, es abstracto y por tanto inejecutable. Lo más cercano a descolonización del todo es la acción ético/política de la cultura, para este caso de investigación, la acción educativa de la memoria. Y en ese espacio de saberes populares y críticos, se puede antagonizar como movimiento e inercias, frente a la amplia gama de formas de dominación, explotación, violencia, opresión, etc. Partiendo de la realidad demostrada, que estos espacios son intergeneracionales, inter-género, inter-procedencias y otras categorías, que si bien no están registradas en el presente trabajo, existen, como por ejemplo la inter-clase o estrato dentro de una misma etnia.

Dos dimensiones tremadamente separadas son las urbes y el campo, la descolonización de unas y otras no pueden asumirse como recetas aplicables bajo forma de manuales. La relación tensión colonial existente entre las formas de dominación y los sujetos difiere en unos y otros lugares, al igual que las maneras de ejercicio de la violencia y su reproducción.

El sujeto del campo, excluido de la creación de expectativas, por fuera del escenario violento, ha interiorizado su relación ajena con la noción de los derechos en muchos de los casos. A su vez el sujeto urbano, excluido también, aunque de forma particularmente distinta, asume mitificado su condición de civilizado, aunque éste sea un falso espejismo de los discursos de poder.

Parecería que se separan infranqueablemente dos mundos, pero no es así puesto que sobre él un espacio se traslapan los mecanismos de dominación del otro y viceversa. En todos los sentidos y sin claridad de direcciones se traman colonialidades símiles que provocan situaciones semejantes.

Son los hilos enredados los que se irán soltando en la medida en que su diversidad misma permita desatar nudos. La tensión entre libertades y controles de la ciudad se recubre a la tensión violencia y reproducción de la vida, sin embargo, unos y otros, con sus particularidades, circulan en el movimiento disputado de zonas del no ser al ser, bajo un horizonte ético político de descolonización real de las relaciones subjetivas en su amplio espectro.

Las y los sujetos que se relacionan en un espacio más o menos equilibrado de asimetrías en el modelo de educación intercultural, se redescubren en su dimensión mayor, la de la vida o reproducción de ésta. Toman conciencia de su relationalidad y la asumen como parte explicativa. No pasamos a ser iguales u homogéneos, no procedemos a pensar de igual forma; se acercan los surcos y reducen las grietas que la modernidad capitalista sembró en nuestras subjetividades.

La relationalidad intercultural, en su versión intersubjetiva, acerca a los individuos para dejar atrás su

radical defensa de lo individual, sin que esto signifique la pérdida de lo diverso. La articulación del nosotros no debe disolver las singularidades, eso es peligrosísimo, se puede construir *nosotros* con las singularidades mantenidas en un plano tejido de lo común: (nos) otros, otros (nos).

Lo diverso preexiste, el problema es cuando a esa diversidad se provee una justificación de unos como superiores a otros. Ese problema que no preexiste, sino que se construye, es la base de la discriminación, el racismo o cualquier otra conducta de abuso, violencia y anulación. Al mencionar que esta forma de diferencia jerarquizada se construye, debemos echar revista de las subjetividades subordinadas moldeadas alrededor de esa construcción.

La interculturalidad es el camino paralelo de las intersubjetividades, que es finalmente el encuentro que tienen las personas, en tanto personas, como antecedente del encuentro social. Un sujeto periférico rural cercano a la memoria cultural por su ubicación histórica y espacial, a la vez ha vivido encuentros con la cultura que tiende a ser hegemónica, de la modernidad capitalista en particular. No obstante su preponderancia será la de subjetividades construidas alrededor de su espacio y contexto.

A su vez el sujeto que se ha vivido en contextos espaciales urbanos más cercanos a lo evaluado como hegemónico, contiene también en su memoria aspectos culturales de las significantes negadas durante la historia. En su memoria persisten formas de vivir, hablar, ser, etc. que se sitúan en esa otra dimensión cultural. Entonces todos los sujetos, sin excepción, tienen de varias culturas acumuladas en el tiempo, obviamente en diferentes proporciones, no medibles ni verificables, pero perceptibles en sus tendencias.

El encuentro intercultural depende de la conciencia intersubjetiva (social) para salir a flote y para que eso suceda es necesario ese mismo encuentro intercultural como detonante. Catalizador que permita la conciencia de la memoria existente, mucho mejor si este detonante se da en el escenario educativo como un escenario colectivo y político.

Desde ese ángulo de enunciación, argumentamos la forma en que consideramos es posible la descolonización de la vida, como hemos denominado al conjunto de relaciones subjetivas que dan paso a la valoración de la realidad. Resumiremos tal cuestión en tres afirmaciones no sucesivas, sino paralelas y simultáneas:

- a. Memoria vivida, inconsciente o consciente en los sujetos.
- b. Educación intercultural como espacio de conciencia y sentido político.
- c. Cambio de discursos durante períodos de estudio como principal evidencia.
- d. Descolonización subjetiva de las relaciones sociales y la vida, lo común.

Emprendemos esta relación de afirmaciones con la posición de la **memoria vivida** como una categoría y posición ético/política otorgándole rol de alternativa ante la crisis actual que tiene la vida en general. De la misma manera en la que la memoria puede significar una abstracción de índole relativamente imaginario, ésta puede catalizar en la realidad contemporánea como elemento de liberación.

En esta categoría incorporamos la materia principal de la investigación, la memoria cultural, pero la hemos ampliado a la categoría de *memoria vivida* con el fin de que no descarte la posibilidad abrevadora de otras formas de fuentes que se reproducen a modo de memorias practicadas en los saberes populares. Puede establecer puente con los saberes populares no necesariamente precoloniales.

Unos y otros, memoria cultural y memoria practicada en saberes populares han sido negados por los centros de conocimiento, han sido desvalorizados en su posibilidad de inclusión dentro de los espacios educativos públicos y privados. Se trata de la necesidad de horizonte ampliado, donde no se prime una sobre otra memoria en el sentido de que no prime uno sobre otro pensamiento. El horizonte ampliado derivaría en la confluencia correspondida de las

formas periféricas y excluidas por el conocimiento central cercano a los dispositivos del poder.

Sobre esto agregaremos la función de la educación formal, pública o privada. Estas más bien se han convertido en espacios de negación y falaz superación de la memoria cultural y popular. Asistimos desde la escuela y hasta la universidad para modernizarnos o civilizarnos, para “ser alguien” se dice, asumiendo como inferior o por ser superado todo aquello que somos antes de la educación. La idea de creación de la ciudadanía cumple también funcionalmente este rol dentro de los esquemas de la educación actual, y el Estado nación la impulsa en los esquemas de reformas educativas justificadas con la discursiva de superar el subdesarrollo.

Ese rol jerarquizado y elitista de la educación constituye la negación de las memorias y los saberes. Ante eso, la existencia, aunque se pueda ver como incompleta o con contradicciones, de las universidades indígenas, es de por sí, ya una forma concretizada de resistencia a la hegemonía del poder sobre las instituciones educativas.

Para expandir esta posibilidad de reversión y descolonización, el puente entre memorias culturales y saberes populares se deberá consolidar en planos éticos y políticos. Esa abstracción se concreta en el momento en que podamos pensar los modelos interculturales como transversales a la educación general, pública y, con estrategias muy afinadas, a la privada.

Así vamos consolidando *la educación intercultural como espacio de conciencia y sentido ético/político*. La educación, fruto de este modelo, tiene sentidos (des) individualizadores como lo veremos adelante con el planteamiento de lo común. Cuando un conjunto de memorias inconscientes o saberes populares (los dos invalidados por los centros de poder) es puesto en contacto con un contexto educativo, un espacio de dimensión valorativa, éstos generan dos resultados:

- Movimiento de la inconsciencia hacia el sentido político y la valoración alternativa de la vida.

- Movimiento de la inferioridad y/o negación hacia el equilibrio y la validación.

Los dos movimientos se experimentan en doble dimensión, tanto en el plano personal del sujeto como en las relaciones sociales de esos sujetos, por lo tanto es movimiento político y ético de conglomerados humanos. Se escapa y libera de dos ficciones en las cuales estamos subsumidos:

- No existe otra forma de vida que la modernidad capitalista.
- Solo el conocimiento aprobado en los centros de poder es válido para la vida.

Estos movimientos expuestos, y sus dialécticas hacia las ficciones, se demuestran en el plano concreto con la investigación expuesta. Como apreciamos en los análisis de las tablas sistematizadas, hay tres flujos de cambios en los discursos de las y los estudiantes investigados, respecto de las once áreas de estudio que se escogieron para tratar de resumir de forma muy general la vida. Cambios de ampliación, reducción y conservación. La siguiente tabla resume las agrupaciones de palabras del título I, capítulo III, los cambios en dos direcciones y aquellas que se conservaron.

Tabla Co.10. Resumen de relacionamiento y cambio entre las categorías y las palabras por los sujetos, a medida avanzan en el modelo intercultural.

Categoría	Se amplían	Se reducen	Se conservan
Conocimiento	-Ser, humano, vida, persona-	-Saber, saberes, sabiduría- -Conjunto, nuestros, personas-	-Aprende, aprendizaje, aprender, aprendemos-

Trabajo	-Actividad, esfuerzo, labor, fuerza- -Humano, persona-	-Sociedad, per- sonas, conjun- to, familia-	-Remunera- ción, a cam- bio, fuente-
Género	-Dualidad, iguales, rela- ción, ambos, equidad- -Warmi/cha- cha, comple- mentarios, complemen- tariedad, identidad-	-Diferencia, mejor, clasifi- cación, divi- sión-	-Mujer/Hom- bre, mujeres/ hombres, sexos, macho/ hembra-
Naturaleza	-Madre tierra, Pachama- ma, cosmos, armonía-	-Plantas, ani- males, árboles-	-Todo, vida, ser, vivir, seres vivos, vivimos- -Nos ro- dea, medio ambiente, entorno, alrededor-
Color de piel	-Raza, dis- criminación, diferen- tes, razas, diferencia, racismo, dis- criminado- -No, im- portante, importa, irrelevante-	-Todos, per- sona, iguales, derechos- -Somos, identi- ficación, origen, identificar-	-Negro, blan- co, canela, moreno, amarillo-

Sociedad	-Conjunto, grupo, comunidad, unión- -Nuestra, naturaleza, cultura, nosotros, nuestros-	-Donde, medio, lugar, rodean-	-Personas, todos, nosotros, todas-
Consumo	-No, día, necesario, suficiente, necesidades, necesita-	-Alimentos, alimentación, papa, frutas, comida, bebidas-	-Cosas, productos, bienes, servicios-
Modernidad	-Cultura, olvidar, humano, culturas, ancestros-	-Nuevo, nuevas, cambian- do, cambia, tendencias-	-Día, hoy, actual, etapa, tiempo, siempre, actualizarnos-
Riqueza	-Recursos, naturaleza, espiritual, naturales- -Tiene, tenemos, tener, cantidad, posee, abundancia-	-Dinero, material, bienes, económicos, oro, cosas-	-Poder-

¿Cómo definiría usted la vida?	-Naturaleza, madre tierra, agua, Sumak Kawsay-	-Cada día, buenos momentos, momento, aprovechar, oportunidad- -Dios, regalo, milagro, creador-	-Todos, nosotros, humanos, cada uno, ser, persona-
¿Qué aspira a hacer con su profesión?	-Comunidad, personas, pueblo, familia, hermanos, comunidades, pueblos, comunitaria-	-Empresa, material, producir, producción, exportar-	-Para ayudar, sociedad, apoyar, país, ayuda - Poder ser, trabajo, trabajar, mejor, mejorar-

Tabla Co.10. Resumen de relacionamiento y cambio entre las categorías y las palabras por los sujetos, a medida avanzan en el modelo intercultural.

Fuente. Elaboración propia.

El esquema resumido, que no es la explicación absoluta de los cambios, permite comprobar lo manifestado como centro de la hipótesis: ***los cambios en los discursos*** en ambas direcciones demuestran que las subjetividades tienden a la transformación dentro del modelo de educación superior intercultural. Estos cambios están asociados a la trama contextual que rodea el modelo educativo, con momentos críticos y con formas distintas de valoración de cada una de las categorías establecidas.

Asociar los cambios discursivos de forma total a una tendencia descolonizadora subjetiva sería arbitrario. Debido a que también existen agrupaciones de palabras que se conservan en la narrativa de los sujetos, así como otras que se reducen habiéndose asumido -a priori- que debían aumentar, o que se mantienen en situación conservada.

Esto pone en manifiesto lo que habíamos adelantado en el plano teórico y las observaciones: no podemos hacernos

idealización adelantada, extremadamente ensalzada, sobre los espacios interculturales. Éstos, como cualquier otro espacio de relación social, viven en permanentes tensiones y contradicciones, así como no son de sujetos únicos, sino una combinación abigarrada de diversidades.

Si somos más minuciosos, sabremos retornar a las tablas de cuantificación de frecuencias agrupadas de discursos, constantes en el título II del capítulo II, para evaluar el grado de los cambios en ascendencia o descendencia de las agrupaciones, en función de cada categoría o de cada grupo de palabras, ya que en la tabla de resumen se encasillan solo de forma general como aumento, reducción o conservación.

En las tendencias de aumento podemos ver de manera precisa como aparecen en el lenguaje descriptivo de los estudiantes palabras de corte crítico, y a la vez correspondientes a la narrativa intercultural de los movimientos indígenas posteriores a los años 90

- Dualidad, iguales, relación, ambos, equidad-, -Warmi/chacha, complementarios, complementariedad, identidad-, -Madre tierra, Pachamama, cosmos, armonía-, -No, importante, importa, irrelevante-, -Conjunto, grupo, comunidad, unión-, -Nuestra, naturaleza, cultura, nosotros, nuestros-, -No, día, necesario, suficiente, necesidades, necesita-, -Cultura, olvidar, humano, culturas, ancestros-, -Recursos, naturaleza, espiritual, naturales-, -Naturaleza, madre tierra, agua, Sumak Kawsay-, -Comunidad, personas, pueblo, familia, hermanos, comunidades, pueblos, comunitaria.

A la vez podemos evaluar cómo narrativas dicotómicas a las anteriores muestran tendencia a la reducción, y hasta podríamos aseverar que varias de éstas se asocian con las discursivas de la modernidad capitalista y de posiciones individuales de los sujetos:

- Sociedad, personas, conjunto, familia-, -Diferencia, mejor, clasificación, división-, -Plantas, animales,

árboles-, Somos, identificación, origen, identificar-, Donde, medio, lugar, rodean-, -Alimentos, alimentación, papa, frutas, comida, bebidas-, -Nuevo, nuevas, cambiando, cambia, tendencias-, -Dinero, material, bienes, económicos, oro, cosas-, -Cada día, buenos momentos, momento, aprovechar, oportunidad-, -Dios, regalo, milagro, creador-, -Empresa, material, producir, producción, exportar.

Finalmente también debemos agregar las palabras o agrupamientos de éstas que tienden a conservarse, observando además como detalle que las formas de conservación corresponden a narrativas relacionadas con la modernidad capitalista así como con las formas tradicionales indígenas. Mediante esto queremos decir lo que se podría adelantar como micro conclusión implícita de la investigación, que la forma conservadora de la vida tiende a existir en las matrices dominantes como en sus resistencias sobre algunas áreas de la vida, y posiblemente el caso del género sea el más notorio, como vemos a continuación:

- Remuneración, a cambio, fuente-, -Mujer/Hombre, mujeres/hombres, sexos, macho/hembra-, -Todo, vida, ser, vivir, seres vivos, vivimos-, -Nos rodea, medio ambiente, entorno, alrededor-, -Negro, blanco, canela, moreno, amarillo-, -Cosas, productos, bienes, servicios-, -Día, hoy, actual, etapa, tiempo, siempre, actualizarnos-, -Tecnología, ideas, ciencia, tecnologías, avances, desarrollo-, -Poder-, -Para ayudar, sociedad, apoyar, país, ayuda, - Poder ser, trabajo, trabajar, mejor, mejorar-.

Es así que *la educación intercultural, permite una transición entre la -subjetividad sujeta subordinada- a la -subjetividad descolonizada-*, descolonización que será indudablemente parcial, y de hecho no nos atrevemos a afirmar qué es descolonización total, porque creemos que no existe persona alguna que pueda afirmar lo que es la

descolonización total. Decirlo implicaría asumir que quienes hablamos tenemos una meta nivel descolonizado, y eso no existe: todos en alguna medida mantenemos relaciones inconscientes o conscientes de colonialidad en nuestras relaciones sociales e interpersonales.

La Tabla Co.10 resume la variación de los discursos críticos no homogéneos, general y promedio, expresión de lo recabado en las tablas Co.8 y 9 sobre las experiencias de los dos países estudiados. En este elemento se afirma la existencia de los cambios discursivos desde otro enfoque, así como se puede valorar la capacidad de influencia del modelo educativo intercultural. En muestras relativamente pequeñas (recordemos que las universidades no son masivas), la ampliación de discursos de corte crítico aumenta gradualmente con la experiencia de estudios, de entre uno a cuatro años; los discursos se transforman de manera acelerada en el espacio intercultural.

La subjetividad en el espacio educativo de tipo intercultural experimenta cambios continuos, que se han mostrado perceptibles mediante el ejercicio del análisis crítico y la sistematización de los discursos. El cambio de los discursos es el tronco de evidencia empírica del análisis crítico discursivo de la presente investigación. Los cambios en el discurso de los sujetos en los distintos niveles formativos de la educación superior intercultural demuestran la hipótesis descolonizadora, en la medida en que denotan el cambio gradual de la valoración de la vida dentro del contexto general moderno-capitalista.

Agregado a esto se hallan las pruebas respecto del carácter común en los discursos generales de los sujetos, tal como se pudo ver en el Análisis III del título I del Capítulo III. Existe una notoria predominancia del uso del lenguaje colectivo. Las enunciaciones en general parten de conjugaciones, identificaciones, sustantivaciones que toman distancia de la posición individual de los sujetos, y asumen a los otros (social) y lo otro (naturaleza) como parte de la vida en el (nos) otros.

No decimos con esto que el sujeto desaparezca en tanto persona, o que en todas las áreas de su vida enuncie discursivamente de forma colectiva. Existe una predominancia común en sus discursos para tal posición, pero en el entramado de la subjetividad también el individuo habla desde su particularidad enunciativa.

Insistimos en la categoría subjetiva como la articulación común del discurso social, en donde los diversos se encuentran, se transforman y enuncian desde esa nueva posición común. Posición que constituye a la vez alternativa y contradicción frente al paradigma hegemónico y sus significados.

El carácter común de los discursos se agudiza en la medida en que aumenta la magnitud de análisis de la unidad textual como vimos en el análisis de las tablas Co. 4, 5 y 6. En la mono palabra encontramos hallazgos sobre la preponderancia de lo común sobre lo individual para la enunciación, pero las siguientes escalas de tres y cinco palabras, es decir frases, la preponderancia fue notoriamente mayor. Las tendencias de la enunciación se dirigieron drásticamente hacia lo colectivo por encima de lo individual, evidenciando así la posición subjetiva común de los discursos, lo que haría comprender que mientras más se extiende la verbalización y oralidad, más tienden a disminuir los individualismos y eclosionar las posiciones comunitarias y colectivas.

Esta condición, como hemos mencionado en la mayoría de los casos, no es consciente en los sujetos, el modelo intercultural funciona como encuentro de memoria vivida cultural y sentidos políticos y/o alternativas de vida. Se podría presumir que algunos sujetos por excepción contienen niveles de conciencia debido a su contexto de origen comunitario, pero tal determinación en los instrumentos de la presente tesis es difícil evaluarla en sus proporciones, ni exactas, ni aproximadas.

Más bien cabe, para comprender tal fenómeno, un ejemplo concreto de las comunidades, la minga⁶⁷. Esta forma

67 La palabra minga en quechua se escribe minga y en aymara minka, antropológicamente su configuración es la misma. Es una institución social o modo de organización colectiva en la cual el trabajo se realiza de manera colectiva con fines de utilidad reciproca y corresponsable entre los miembros de una comunidad.

de organización social precolonial del trabajo operaba y opera en las comunidades de las zonas andinas. Es uno de los ejemplos más evidentes de la memoria vivida cultural, ya que hoy en día en los países andinos, indistintamente del contexto socioeconómico o del grupo poblacional, de la zona urbana o rural, o de las edades, se efectúan constantemente mingas entre las personas para actuar de manera colectiva ante eventos de la cotidianidad o de dificultades irresolutas como individuos aislados.

La mayoría de esas personas desconocen el génesis de tal institución o costumbre, empero la ejercen en su cotidianidad. Al no tener conciencia de su origen y sentido, ésta se encuentra vaciada de contenido político y por lo tanto no es implementada en otras áreas de la vida donde podría servir para resolver los problemas de la sociedad. En el caso de quienes la ejercen desde sus comunidades y la replican en otros espacios hay un ejercicio consciente de la memoria que relaciona el acto con el sentido. Quienes no ejercen esto con ese sentido consciente sí tienen acción de la memoria, pero inconsciente.

Cuando unos y otros en un espacio, como el educativo, contextualizan y asumen instituciones o sistemas alternativos de reproducción y valoración de la vida, contrahegemónicos, entonces la memoria pasa a tener el sentido político del que hablamos. Es decir, la memoria se politiza en el momento en que se traslapa a los espacios de lo común a través de la educación. Integra en su sentido a quienes conscientes e inconscientes de ser sus portadores, efectúan los movimientos de la inconsciencia hacia el sentido político y la valoración alternativa de la vida, así como el movimiento de la inferioridad y/o negación hacia la validación.

A esos dos movimientos de lo común en la presente tesis queremos dar la capacidad descolonizadora. Es el cambio de discursos la representación de los movimientos descolonizadores de la subjetividad de las relaciones sociales y la vida. Lo común es el acto político y ético de descolonización. No hay relación correspondiente entre descolonización e individuo. La subjetividad social descolonial es la (des)

inferiorización que las comunidades logran en espacios de tejido común, sin homologar lo diverso.

La colonialidad, entendida como la forma de consolidación de jerarquías fruto del dominio, a las cuales se anexaron paralelamente otras características como el color de piel, la raza, el género, etc. establece relaciones de subordinación: lo superior sobre lo inferior. Se ha verificado a través del análisis crítico de discursos que existen cambios del discurso en tanto van avanzando los sujetos en los niveles del espacio formativo intercultural.

De lo que se trata en la presente tesis es de asociar e interpretar esos cambios como descolonizaciones en la medida que: 1) establecen formas alternativas al discurso y vida hegemónicas globales y 2) intentan romper con las formas de jerarquía social caracterizada por elementos raciales, de género, clase, etc., ruptura que se continuaría con espacios sociales subsiguientes que conformen las prolongaciones de estos movimientos y reproduzcan esa posibilidad, o al menos enganchen sus inercias.

La descolonización, como contradicción no lineal a ello, la proponemos como (des) inferiorización para que no provoque nuevas formas de superioridad legitimada. Decimos no lineal porque no se trata de revertir el orden en un movimiento de posiciones y con ello tomar el riesgo de legitimar justificadamente nuevas formas de superioridad, o inversión de las jerarquías o cambios de élites.

Descolonización no lineal requiere como antecedente aceptar la existencia de sujetos interiorizados de la colonialidad relacional, la forma en que esos sujetos asumieron su condición de inferiores. Descolonizar es el destajo de las subjetividades la inferioridad, denunciándola como falsa, e interiorizar ese cambio, este movimiento a través de la conciencia social de los sujetos.

La modernidad de quienes la conforman como sus sujetos de poder, si bien al parecer se auto asumen como superiores, en el post-discurso no lo son. Tanto desde un punto de vista ético-ontológico como desde la verdadera correlación de

fuerzas. En lo primero cualquiera de las formas de abuso, injusticia y violencia que se practican en su funcionamiento lo evidencian, muestras su miseria discursiva y falsa narrativa. En lo segundo, referimos a que en la realidad material utilizan un discurso de superioridad para mantener a los dominados ajenos de la conciencia de su potencia. En cuanto los oprimidos asumen conciencia de su fuerza y la direccionan ante la dominación, logran destronarla o sacudir el orden, al menos la historia lo ha demostrado así.

Pretendemos anclar los cambios registrados en el discurso a raíz de una experiencia educativa intercultural, a formas de expansión de la conciencia de lo común. No hablamos, vivimos de similar forma, las tendencias demuestran que mantenemos posiciones comunes, fruto de vidas y posiciones estructurales sociales comunes.

Por lo tanto, esta demostración crítica de lo común puede permitir un sentido de conciencia política entre los diversos que los hagan mirarse, (des) individualizarse y (des) inferiorizarse. No se trata de darle voz al oprimido, esa voz ya existe y se reproduce en discursos personales, surge de la configuración subjetiva social. De lo que se trata es de demostrar que lo común no es abstracción de la realidad y es la realidad concreta en sí misma. La descolonización así es una posibilidad en dos sentidos:

- Aseverar que existe memoria vivida y ésta que asume sentido y conciencia en espacios educativos no enajenadores de las formas alternativas de vida. Este es un hecho cultural-político.
- Afirmar que ese no es un hecho individual, se encuentra reiterado socialmente en los diversos comunes con los que compartimos sociedad y espacio. Este es un hecho político-cultural.

Lo primero da cabida a la validación de la resistencia en un escenario poco valorado como es el de las subjetividades sociales y lo segundo establece la posibilidad del salto de la

resistencia a la *insurgencia simbólica*⁶⁸. La confrontación común y potente de modos de vida contra el avasallante significante vaciador del sistema mundo-capitalista. El encuentro entre resistencia e insurgencia simbólica es la versión que quisiéramos proponer como **-descolonización subjetiva de las relaciones sociales y la vida, lo común.**

Se trata de comprender la posibilidad descolonizadora subjetiva como el tejido común de formas de relacionamiento, que configuren espacios de equilibrio donde el orden imperante sea la armonía de esas relaciones, de todas las variantes de los diversos, incluida la relación con la naturaleza.

El equilibrio como posición ética/política de corte revolucionario, desmontando el orden jerarquizado de la vida con el objetivo de lograr condiciones de reproducción de la vida. Abolición intercultural de la violencia en todas sus manifestaciones, que surgen de las relaciones de dominación, subordinación y jerarquía. Insurgencia simbólica en los planos culturales, que permiten descentrar la hegemonía moderno-capitalista para tejer formas de convivencia común.

En ese sentido y como cierre de la investigación presente nos permitimos exponer de forma sintética y con el reto futuro de expandirlas, las siguientes dos propuestas de categorías que se hilvanan y prolongan desde argumento que nos antecede: la dualidad antagónica/complementaria y el tejido común como categoría política de enunciación.

4.3. Dualidad antagónica/complementaria

Desarrollamos teóricamente en esta tesis los conceptos de interculturalidad, y en especial interculturalidad crítica, mostrando las deficiencias y vicios de la noción intercultural cuando está carente de valoración de las asimetrías entre quienes interactúan. Durante la investigación, y a la luz de los principios de la sabiduría andina, recabamos el concepto

68 El término fue acuñado por Patricio Guerrero en sus estudios sobre el Corazonar, véase “El saber del mundo de los cóndores, identidad e insurgencia de la cultura andina” (1993) del autor.

de dualidad, utilizado para expresar algunas formas de relación, en especial las de género y con la naturaleza.

Las varias derivaciones al principio de dualidad rompen y se distancian del tradicional paradigma de dicotomías excluyentes y/o binarismos excluyentes. Por un lado, porque esta tradicional idea establece lo positivo y negativo en una pre conceptualización de corte valorativo en cada uno de estos polos. Lo negativo está asociado a un juicio moral construido en un contexto social con influencia de espacios de poder.

En el principio de la dualidad, las dos o más diversidades, se complementan sin hacer tamiz jerárquico de cuál es mejor o peor, superior o inferior; o a su vez el juicio moral predefinido de bien o mal. No recae con ello en relativismos; unos u otros en esa noción dual pueden hacer posición compartida no atomizada frente a las formas de violencia, represión, opresión, abuso, explotación, etc. Desde la conformación dual propiamente dicha ante las situaciones de dolor social.

Lo dual parte de la interrelación, no de la diferencia; reconoce lo diverso pero encontrado, tejido o por tejer. La dualidad mantiene en su seno tensiones propias del antagonismo. Es parte de la realidad que los diferentes mantengan contradicciones que en el pensamiento crítico tradicional conocemos como dialécticas. Estos antagonismos, que conformarían antagocultura, derivada de la idea de interculturalidad crítica, a su vez desembocan en nuevas formas, en permanente transformación dinámica y cambio. Antagocultura que tiende a la eliminación de las asimetrías, relación tensa con búsqueda de formas de bienestar común y alejamiento de situación de dolor y sufrimiento social.

Podría llamarse más que dualidad, al ser más de dos los que se encuentran, no es dual, es pluriversal, pero la categoría en este sentido configurada, evita el relativismo de la múltiple atomización y el peligro del aislamiento particularista. Se trata de lo diverso sí, que no pierde su posición convocante, que no deja el antagonismo con formas generales de dominación, que asume lugar ético en la construcción espacial y temporal de la historia. Que es dual/dialéctico ante el dolor, la muerte y el dominio.

Aquel que no es parte de la muerte y el dolor, y es diferente por legítimo derecho a asumirse en su identidad, asume otra posición ética, puede tener momentos temporales de antagonismo pero tiende espontáneo a la armonía. Es la característica complementaria de la dualidad. Nos hemos negado a encontrarnos en los otros, a descubrir que en el diferente habita mi identidad, parcial, siempre, tejida o por tejer. Ata nudos de relación que hace de los otros mi existencia pertinente. Somos en los otros, estamos en el estar común, espacio común.

La Pachamama, madre tierra, madre naturaleza, simboliza la mejor forma de dualidad, el arriba y abajo se concentran en un solo plano no lineal. La naturaleza se encuentra aparentemente abajo en la tierra, los ríos, los mares; y aparentemente arriba en el sol, las nubes, el cosmos; no es así, el agua se mueve hacia el falso arriba, la luz hacia el falso abajo, el agua vuelve a bajar al falso abajo y el aire hacia el falso arriba. Los seres humanos interrelacionados en esos planos somos parte de esa naturaleza y su relación dual, somos complemento y antagonistas a la vez, destructores del equilibrio y la vida pero a la vez parte de esa vida, dualidad de la vida, ampliada y profunda.

Centenares de movimientos de la vida se dan en ese plano dual que permanentemente tiene dimensiones situadas en múltiples formas de espacio. Están en todos lados menos arriba o abajo, esas son solo ideas creadas. Trascienden a los polos dicotómicos excluyentes. No puede vivir la tierra sin el cielo y viceversa, la reproducción de la vida se da móvil y dinámica en ese plano, no absoluto sino diverso, y que está interrelacionado en formas que aunque parezcan abstractas tienen tejidos concretos, tejidos de vida.

Lo dual resume el antagonismo y la complementariedad, ambos conceptos alrededor de la relationalidad. No existe lo uno sin lo otro, no existen los unos sin los otros. Solos no somos nada. Es en el encuentro dual con los otros donde el espacio toma identidad y los sujetos pueden reproducir la vida, o arruinarla. La valoración de la vida se constituye en

los sujetos, en las formas de encuentro y desencuentro con otros sujetos sujetas y con el sujeto elemental, la naturaleza.

Las tensiones binarias de dicotomía excluyente son meras abstracciones sobre las que la realidad no se asienta. Si bien la propensión paradigmática de la subjetividad se orienta hacia la tensión de diferentes que se asumen como absolutos y completamente distintos, esto no es real, más allá de las situaciones de tensión o confrontación momentánea. Es una configuración discursiva paralela a la realidad que pretende explicarla, pero que termina por ser insubsistente.

Lo positivo alrededor de lo cual narramos el bien o lo negativo alrededor de lo cual narramos el mal, son siempre configuraciones asociadas a nuestra ubicación en conflictos pasajeros, que lamentablemente solemos prolongar en función de la violencia con el otro o los otros. El suceso concreto al contrario de estas narraciones es (y debería ser) un encuentro, armónico o conflictivo de complementos y antagonismos en los cuales lo otro existe en el espacio del cual se percibe ajeno, y viceversa.

Negar esos escenarios concretos, pero de difusa percepción, es negar la realidad en sí misma y continuar elaborando abstracciones que no explican esa realidad. Abstracciones que no resuelven el estado de crisis del paradigma actual, la modernidad capitalista. Es más, esta negación de lo dual antagónico y complementario es voluntariamente una forma de dispersión de parte de los centros de poder a la posibilidad del encuentro y la identidad común y por tanto la potencia orgánico/social que provocaría la dualidad.

Este breve bosquejo de categorías que hoy exponemos es boceto de sistemas de pensamiento y principios, que habrá que desarrollarlos, profundizando los estudios de la cultura andina u otras culturas análogas en las periferias del mundo. No se trata de inventar o asumir como originales estas posiciones, surgen de la oralidad, verbalización y sabiduría andina, presente en los territorios en los cuales compartimos los trabajos de campo.

4.4. Tejido común como categoría política de enunciación

Ni siquiera las conversaciones cotidianas podrían lograr una versión individual del sujeto, lo subjetivo es social por excelencia. Lo otro dialogal interpersonal como trama interrelacional colectiva. Lejos de una experiencia existencial, cerca de lo común, aunque en su versión más restringida. Sea el diálogo entre dos o muchos traen consigo lo común anterior, para ponerlo en relación.

¿Quiénes hablan cuando hablo? Un entramado cultural, social, intergeneracional inter-género, interétnico, intercoyuntural e inter-vidas. Como en la tensión narración-historia, no son materias distintas o correlaciones individuo-sociedad, es el individuo en la sociedad, con sus puntos extras, pero dentro de, no arriba superpuesto, tampoco debajo.

Esa relación con lo otro, los otros, le da su carácter ético; la confluencia entre voluntad y responsabilidad, no al modo moderno liberal sino al modo comunitario: soy si somos, somos si soy, somos en lo común con la diversidad no sometida. Lo singular va encontrándose en la posibilidad de tejerse sin dispersar sus particularidades. Las partículas no serían tales sin otras partículas, pero al ser más complejo que la física, las relaciones sociales y la relación con la vida (naturaleza) en general, se amplía hacia dimensiones abigarradas pero no indescriptibles.

No solo lo común armónico se asocia en este conjunto de abstracciones. Para el caso de la crítica ético/política hay que valorar las formas comunes en las que se sitúan los sectores sociales mayoritarios de la población explotada, oprimida y empequeñecida. La forma común de todas las opresiones es la superioridad, expresada en varias maneras: el racismo, el clasismo, el patriarcado. Desmontar las relaciones coloniales implica desmontar las superioridades, como habíamos concluido en la investigación.

Es la idea de la modernidad, abstracción de un programa divisorio, abstraído en discursos actuales aparentemente

innovadores como el desarrollo, progreso, bienestar de mercado. Alimentan la misma idea y renuevan las mismas maneras de aplicarse, fragmentación de lo común. A pesar de ello también en cuanto esta modernidad porta la relación asimétrica y con ello injusta, otorga las condiciones para otra abstracción que podría sentar bases materiales interesantes.

En la relación del encuentro dual de los diversos tejiendo memorias y tejiendo posiciones, se vigoriza la potencia descolonizadora en su versión ético/política. La mejor metáfora de la diversidad de grupos, personas o la diversidad en general que se encuentra en el interior de cada sujeto, está representada por los tejidos, en especial y por motivo de la investigación, los tejidos de las culturas étnicas precoloniales andinas.

De manera simbólica son los tejidos andinos de esta parte del mundo los que se hallan hilados con múltiples colores y figuras, mostrando la metáfora de la diversidad ante la ya caduca noción de mestizaje. Los tejidos andinos no eran exclusivamente una forma de arte estético de las culturas del Abya Yala. Formaban parte de la vida misma de las comunidades en sus sistemas de comunicación, archivo, registro, intercambio, sensibilidades, saberes, lenguajes, cosmovisión, cosmogonías, etc.

La historia, reproducción de la vida y formas socioculturales se transmitían en los tejidos, son la memoria viva de las culturas. Cuando se los ve con detenimiento, no como cosa y mucho menos como mercancía, sin la mirada turística, folklórica u objetivada, se puede percibir otra dimensión de realidad en los tejidos. Se puede percibir la metáfora de la vida, la metáfora de lo común.

Los tejidos son la manifestación compleja de la vida, como complejas son las relaciones de la realidad; cada hilo, lana, color y dirección se complementa, coexiste, relaciona y toma posición común en una trama general. A través de **ángulos** compartidos, la complementariedad diversa/común y común/diversa, asumimos (o deberíamos asumir) posición ética y política en la historia. Esto en la medida en que

las sujetas, los sujetos, y nuestras subjetividades, seamos tejedores de espacio y tiempo, tejedores de vida.

De múltiples formas, colores, morfologías y direcciones, el tejido andino condensa la coexistencia común de las pluralidades en una sola inefable trama. Es constelación reflectada del cosmos, son estrellas bordadas con hilos, textiles del espacio con huellas del tiempo. No se trata de belleza, sino del dibujo claro de la sociedad viable que es posible tejer hacia sempiterna armonía. Cada hilo, cada nudo, son precisamente la potencia de los diversos, puesta en relación y sentido ético/político.

Nuestra América, Abya Yala, es el tejido común posible como alternativa política y ética ante la reproducción de la muerte. En el momento en que la invasión y colonización avasallaron con dolor y sangre al “Nuevo Mundo”, fue tan desproporcionada la acción dominadora que de inmediato provocó en el presente/futuro, una posible categoría futura de resistencia/insurgencia de la misma magnitud, aunque aún utópica. Del mismo seno donde se ha sufrido el abuso puede surgir, espontánea e imprevisible en el tiempo, la categoría común de respuesta y revolución equilibrada que confronte a la modernidad capitalista jerárquica y apabulladora.

Tanto en el plano político, intercultural, étnico, vivencial y, sobre todo, en el plano relacional de la vida, durante más de los cinco siglos se ha venido abigarrando y, a la vez, abrigando la reacción a la modernidad capitalista. Desde este espacio al cual percibimos como Nuestra América se enunciaría la contradicción global al desequilibrio del sistema mundo. La sabia anciana indígena Dolores Cacuango decía “A natural unidos como a poncho tejido, patrón no podrá doblegar”.

4.5. Conclusiones

- a) El concepto de interculturalidad general es insuficiente para explicar y encarar la realidad asimétrica de relaciones de dominación. Se requiere como categoría la interculturalidad crítica, concepción resultante de

- la lucha de los movimientos indígenas en la región nuestroamericana.
- b) La colonialidad es la prolongación de la colonización en lo contemporáneo, demostrando que en la modernidad capitalista continúan vigentes relaciones de subordinación subjetiva social entre los diferentes étnicos, clase, género y generacionales.
 - c) El espacio de educación superior intercultural permite la (des)jerarquización de las relaciones intersubjetivas dentro del mismo, esa insubordinación subjetiva posibilita encuentros relacionales interculturales que pueden irradiarse hacia afuera del espacio educativo.
 - d) La interculturalidad no homogeniza a los diversos, mantiene sus diferencias en relationalidad complementaria y antagonista a la vez. Reduce los surcos abismales que la modernidad capitalista ha creado entre las/los sujetos, así como entre culturas. La educación intercultural, permite una transición entre la *subjetividad sujeta subordinada* a las *subjetividades descolonizadas*.
 - e) Los discursos cambian, se transforman y se mueven durante las etapas de formación superior intercultural. Estos cambios están asociados a la efectiva descolonización subjetiva y el surgimiento de valoraciones alternativas de la vida frente y en contradicción a la valorización de la modernidad capitalista.
 - f) La relationalidad intercultural en los espacios educativos es detonante del movimiento de la memoria vivida: del inconsciente social hacia la conciencia política y el sentido ético, otorgándole rol de alternativa ante la crisis actual que tiene la vida en general. La memoria se politiza en el momento en que se traslapa a los espacios de lo común a través de la educación.

- g) Lo común es descolonial, es el acto ético político de descolonización. No hay relación correspondiente entre descolonización e individuo. La Descolonización subjetiva de las relaciones sociales y la vida es la (des)inferiorización que las comunidades logran en espacios de tejido común, sin homologar lo diverso.

Bibliografía

1. Albó, X. (2008). *Movimientos y poder indígena en Bolivia, Ecuador y Perú*. La Paz: CIPCA.
2. Albó, X. (2010). *Desafíos de la solidaridad aymara*. La Paz: La mirada salvaje.
3. Almeida, I. (2008). *El estado plurinacional*. Quito: Abya Yala.
4. Aqarapi Wanka, P. (2016). *Macha*. La Paz: Centro Multidisciplinario Wiñaypacha.
5. Aram, B. (2007). *Leyenda negra y leyendas doradas en la conquista de América: Pedrarias y Balboa*. Marcial Pons, Ediciones de Historia.
6. Arfuch, L. (2007). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límite*. Argentina: FCE.
7. Baudin, L. (2011). *El imperio socialista de los incas*. La Paz: GUM.
8. Benjamín, W. (2009). *Tesis sobre el concepto de Historia*. México: Círculo de Poesía.
9. Beverley, J. (2010). *Testimonio: sobre la política de la verdad*. México: Bonilla, Artigas editores.
10. Bloch, M. (1952). *Introducción a la Historia*. México Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
11. Boletín Warisata. (1939). Boletín Mimeografiado. Número 7.
12. Bolívar, S. (1815). *La carta de Jamaica*. Kingston: Público.
13. Bravo, V. (2015). *Clase de Historia e Historiografía de América Latina, Maestría de Estudios Latinoamericanos, Primer Semestre*. Distrito Federal: UNAM.
14. Callisaya, P. (2016). *Levantamientos indígenas, educación indigenal*. La Paz: AyP.
15. Castro Gómez, S. (2011). Modernidad, racionalización e identidad cultural en América Latina, identidades y racionalidades en Latinoamérica. En S. Castro Gómez, *Crítica de la Razón Latinoamericana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
16. Choque Canqui, R. (2012). *Historia de una lucha desigual*. La Paz: UNIH-PAKAYA.
17. Choque Canqui, R., & Quisbert Quispe, C. (2006). *Educación*

- Indigenal en Bolivia.* La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas PAKAXA.
18. Claros, L. (2011). *Colonialidad y violencias cognitivas.* La Paz: Muela del Diablo.
 19. Claros, L., & Viaña, J. (2009). La interculturalidad como lucha contrahegemónica. Fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad. En D. Mora, *Interculturalidad y descolonización* (págs. 81-126). La Paz: III-CAB.
 20. CONAIE. (1997). *Proyecto Político.* Quito: CONAIE.
 21. Cortés, H. (1993). *Cartas y Documentos.* México: Porrúa.
 22. Cueva, A. (1982). *Cultura, clase y nación.* México Distrito Federal: Cuadernos Políticos.
 23. de Avendaño, J. (1985). *Imagen del Ecuador. Economía y sociedad vistas por un viajero del siglo XIX.* Quito: Corporación Editora Nacional.
 24. Díaz Polanco, H. (1985). *La cuestión étnico nacional.* México: Línea.
 25. Díaz-Polanco, H. (2006). *El Laberinto de la Identidad.* Mexico Distrito Federal: Universidad Nacional Autónoma de México.
 26. Dussel, E. (2013). *Meditaciones anticartesianas, en La filosofía de la liberación, hoy.* México: UNAM.
 27. Echeverría, B. (2000). *La modernidad de lo barroco.* México: Era.
 28. Echeverría, B. (2000). *La modernidad de lo barroco.* México: Era.
 29. Estermann, J. (2010). *Interculturalidad.* La Paz: ISEAT.
 30. Estermann, J. (2012). *Filosofía Andina, sabiduría indígena para un mundo nuevo.* La Paz: ISEAT.
 31. Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad, apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis, Revista Latinoamericana*, 38.
 32. Fernández Retamar, R. (2000). *Calibán.* La Habana: La Habana.
 33. Florescano, E. (1980). De la memoria del poder a la memoria como explicación. En Varios, *Historia ¿Para qué?* Siglo XXI.
 34. Fontana, J. (1996). *Estado, Nación e Identidad.* Barcelona - España: s/e.
 35. Fornet-Betancourt, R. (2009). En torno a la cuestión del concepto de cultura, un intento de clarificación desde la perspectiva de la filosofía intercultural. En D. Mora,

- Interculturalidad Crítica y descolonización* (págs. 71-81). La Paz: III-CAB.
- 36. Fornet-Betancourt, R. (2009a). La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En D. Mora, *Interculturalidad Crítica y descolonización* (págs. 9-20). La Paz: III-CAB.
 - 37. Fornet-Betancourt, R. (2009b). En torno a la cuestión del concepto de cultura, un intento de clarificación desde la perspectiva de la filosofía intercultural. En D. Mora, *Interculturalidad Crítica y descolonización* (págs. 71-81). La Paz: III-CAB.
 - 38. Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
 - 39. Frederickson, G. (2002). *Racism: a short history*. Princeton: Princeton University Press.
 - 40. Gall, O. (2015b). Racismos y exclusión en América Latina: Interdisciplina, otros saberes e interseccionalidad. *Lasaforum*, 4-7.
 - 41. Gall, O. (2016). Clases de Cátedra Cultura y Diversidad en América Latina. *Formación de Segundo Semestre de Maestría en Estudios Latinoamericanos*. Ciudad de México: UNAM.
 - 42. Gissi, N. (2002). *¿De minoría étnica a minoría etnonacional?* Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
 - 43. Gissi, N. (2002). *¿De minoría étnica a minoría etnonacional?* Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
 - 44. Glissant, E. (1997). *Poetics of Relation*. Michigan: Universidad de Michigan.
 - 45. Gogol, E. (1998). *El concepto del otro en la liberación latinoamericana*. México: Juan Pablos Editor.
 - 46. Gonzales Casanova, P. (1996). *Democracia y Estado Multiétnico en América Latina*. México: La Joranada Ediciones.
 - 47. Guaman Poma de Ayala, F. (2005). *Nueva Coronica y Buen Gobierno, 3 volúmenes*. México: FCE.
 - 48. Guérin, D. (1974). *La lucha de clases en el apogeo de la Revolución Francesa, 1793-1795*. Madrid: Alianza Editorial.
 - 49. Guerrero, P. (2010). *Corazonar el Sentido de las Epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia*. Quito: Abya Yala.
 - 50. Hinkelammert, F. (2003). *Modernidad, sujeto y liberación*. La Paz: ISSEAT.
 - 51. Hinkelammert, F. (2008). Reproducción de la vida, utopía

- y libertad: por una economía orientada hacia la vida.
Unisinos, s/n.
- 52. Hinkelammert, F. (2010). *Yo vivo si tú vives*. La Paz: ISSEAT.
 - 53. Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona-España: Crítica.
 - 54. Hobsbawm, E. (2011). *La era de la Revolución*. Barcelona-España: Planeta.
 - 55. Hobsbawm, E. (2015). *La era de la revolución*. México Distrito Federal: Paidos.
 - 56. Huanacuni, F. (2010). *Bivir bien/buen vivir*. La Paz: III-CAB.
 - 57. Hurtado, J. (2006). *El Katarismo*. La Paz: Centro de Investigaciones Sociales.
 - 58. Iturriaga, E. (2015). La ciudad blanca de noche. *Alteridades*, 101-111.
 - 59. Krainer, A., & Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación*. Quito: FLACSO.
 - 60. Laclau, E. (2004). *Razón Populista*. México Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
 - 61. León Portilla, M. (2005). *Francisco Tenamaztle, Primer guerrillero de América*. México: Booket.
 - 62. López, M. (2000). *Encuentros en los Senderos del Abya Yala*. Quito: Abya Yala.
 - 63. Maldonado Torres, N. (2003). *Colonialidad del Ser*. Duke, EEUU.: Centro para Estudios de la Globalización en las Humanidades.
 - 64. Marcos, S. (1997). *Siete preguntas a quién corresponda*.
 - 65. Marcuse, H. (2014). *El Hombre Unidimensional*. España: Ariel.
 - 66. Mariátegui, J. (2007). *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.
 - 67. Marx, K. (2001). *Manuscritos Económicos y Filosóficos 1844*. Biblioteca Virtual Espartaco.
 - 68. Marx, K. (2015). *Escritos sobre la comunidad ancestral*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
 - 69. Massey, D. (2012). *Un sentido global del lugar*. Barcelona: Icaria, espacios críticos.
 - 70. Mayol, H. M. (1999). *Tesis Diversidad cultural: la representación. Ciudades y sociedades multiculturales*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

71. Medina, A. (1986). *Ortodoxia y Herejía en la Antropología mexicana*. México: UNAM.
72. Medina, J. (2010). *Mirar con los dos ojos*. La Paz: La mirada salvaje.
73. Mendoza, V. (2014). *Descolonización, interculturalidad y socialismo*. La Paz: Viejo Topo.
74. Mercado, R. Z. (1981). *Notas sobre la cuestión nacional en América Latina*. San Juan - Puerto Rico: Los amigos del libro.
75. Mignolo, W. (2005). La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. En E. Lander, *Colonialidad del Saber*. La Habana: Ciencias Sociales.
76. MINEDUC, Ponce, M., & Santillana. (2011). *Estudios Sociales 5*. Ecuador: Grupo Santillana.
77. MINEDUC, Ponce, M., & Santillana. (2011b). *Estudios Sociales 7*. Ecuador: Grupo Santillana.
78. Miranda, F. (1801). *Proclamación a los pueblos del continente colombiano, alias Hispanoamérica*. Colombia: Público.
79. Nina Huarcacho, F. (2012). Forjando y definiendo identidades. En T. d. Andina, *Historia Oral Nro. 2*. La Paz: THOA.
80. Ochoa, K. (2017). *Del problema indiano a la imposibilidad de la ciudadanía*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
81. Ortiz, P., Narváez, I., & Breton, V. (2016). *Los desafíos de la Plurinacionalidad*. Quito: Abya Yala.
82. Pacheco, D. (1992). *El indianismo y los indios contemporáneos en bolivia*. La Paz: HISBOL y MUSEF.
83. Panikkar, R. (2006). *Paz e Interculturalidad, una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
84. Pari Rodríguez, A. (2006). Epistemología del conocimiento científico andino: Yachaymanta Yachay. En M. Yapu, *Modernidad y pensamiento descolonizador, memoria Seminario Internacional*. La Paz: U-PIEB, IFEA.
85. Patzi, F. (2010). Rebelión Indígena contra la colonialidad y la transnacionalización de la Economía: Triunfos y vicisitudes del movimiento indígena desde 2000 a 2003. En F. Hylton, F. Patzi, S. Serúlnikov, & S. Thompson, *Ya es otro tiempo el presente*. La Paz: La mirada salvaje.
86. Paz, O. (1983). *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*. México: Fondo de Cultura Económica.
87. Pérez, E. (1992). *Warisata, la Escuela-Ayllu*. La Paz: CERES-HISBOL.

88. Platt, T. (2016). *Estado Boliviano y Ayllu Andino*. La Paz: Centro de Investigaciones Sociales.
89. Porras, A. (2005). *Tiempo de indios*. Quito: Abya Yala.
90. Poveda, C. (1994). Breve Evolución Histórica del Sistema Educativo del Ecuador. En C. Poveda, *SISTEMA EDUCATIVO Nacional del Ecuador: 1994/ Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador y Organización de Estados Iberoamericanos*. Quito: Organización de Estados Iberoamericanos.
91. Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes. Antología Esencial. De la dependencia histórico/estructural a la colonialidad-descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
92. Quispe, A. (2011). *Indianismo*. Qullasuyu: Pachakuti.
93. Reinaga, F. (1971). *Tesis India*. La Paz: PIB.
94. Reinaga, F. (2010b). *La revolución india*. La Paz: La mirada salvaje.
95. Rengifo, G. (2001). *Interculturalidad desde los Andes*. Lima: PRATEC.
96. Ricoeur, P. (2011). *La memoria, la historia y el olvido*. México: FCE.
97. Rivera Cusicanqui, S. (1987). *El Potencial teórico y epistemológico de la Historia Oral*. La Paz: Revista Temas Sociales.
98. Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax Utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
99. Rivera Cusicanqui, S. (2014). *Hambre de Huelga*. Estado de México: La Mirada Salvaje.
100. Rodríguez G., G. (2010). *Tawa Tinin Suyu*. Quito: Abya Yala.
101. Rodríguez, A. P. (2006). Epistemología del conocimiento científico andino: Yachaymanta Yachay. En M. Yapu, *Modernidad y Pensamiento Descolonizador*. La Paz, Bolivia: U-PIEB y IFEA.
102. Roeusseau, J. J. (1999). *El Conrato Social*. El Aleph.
103. Ruiz Sotelo, M. (2016). Clase de Análisis de Textos Filosóficos, Maestría en Estudios Latinoamericanos, segundo semestre. México: UNAM.
104. Samanamud Ávila, G. (2010). Interculturalidad, educación y descolonización. *Integra Educativa*, 67-82.
105. Sánchez Álvarez, M. (2015). De la occidentalización y globalización a la revalorización del territorio, sistemas de

- conocimientos y buen vivir de los pueblos originarios. En J. Magaña Ochoa, B. Rojas Trejo, L. Ávila Romero, & A. Ávila Romero, *Estudios Latinoamericanos: Pueblos Originarios hacia el siglo XXI. Nuevos Enfoques*. Chiapas, México: CLACSO y UNACH.
106. Sánchez-Parga, J. (2013). *Qué significa ser indígena para el indígena*. Quito: Abya Yala.
107. Schavelzon, S. (2015). *Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir*. Quito: Abya Yala - CLACSO.
108. Serna, J. (2001). *México, un pueblo testimonio*. México: UNAM.
109. Serna, J. (2015). Clases de la materia de Indígenas y Estado Nación en América Latina. (pág. s/p). México Distrito Federal: Universidad Nacional Autónoma de México.
110. Skinner, Q. (2007). Motivos, intenciones e interpretación. En E. B. Crespo, *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner, y seis comentarios* (págs. 109-126). Madrid: Teknos.
111. Sosa, R. (2013). Conferencia magistral, Memorias sobrevivientes y olvidos impuestos: transformaciones de la cultura y la educación en América Latina. *Conferencia Magistral ALAS 2013* (pág. 25). Santiago de Chile: ALAS.
112. Spedding Pallet , A. (2011). *Descolonización*. La Paz: ISEAT.
113. Tapia, L. (2014). *Universidad y Pluriverso*. La Paz: CIDES-UMSA.
114. Thomson, S. (2010). *Cuando solo reinasen los indios*. La Paz: La mirada salvaje.
115. Todorov, T. (1998). *Conquista de América*. México: Siglo XXI.
116. Traverso, E. (2007). *Historia y Memoria*. Buenos Aires-Argentina: Paidos.
117. Valencia Vega, A. (2010). *Mallku Jualian Tupaj Katari*. Buenos Aires: Cronos.
118. van Dijk, T. (1987). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidos.
119. van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto, un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
120. Viaña, J. (2008). Re conceptualizando la interculturalidad. En D. M. Alarcón, *Investigar y transformar*. La Paz: Convenio Andrés Bello.
121. Viaña, J. (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación*. La Paz: Convenio Andrés Bello.

122. Vilar, P. (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona-España: Crítica.
123. Wade, P. (2010). *Race and Ethnicity in Latin America, Second Edition*. New York: Pluto Press.
124. Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz: Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
125. Walsh, C. (2014). Interculturalidad y Colonialidad del Poder. En C. Walsh, W. Mignolo, & Á. García Linera, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del Conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
126. Wieviorka, M. (1994). Racismo y exclusión. *Estudios Sociológicos*, Vol XII, No. 34, pp. 37-48.
127. Wilkinson, C. (2013). *Lucha de sangre*. Quito: Abya Yala.
128. Williamson, E. (2013). *Historia de América Latina*. México Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
129. Zapata, C. (2013). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile*. Quito: Abya Yala.
130. Zavaleta, R. (1981). *Notas sobre la cuestión nacional en América Latina*. San Juan - Puerto Rico: Los amigos del libro.



Aquiles Hervas Parra

R ealizó sus estudios de pregrado en Antropología, Derecho y Economía, Especialista en Derechos Humanos y Teoría Crítica de la Justicia por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) Argentina, Diplomado en Educación Superior por el Instituto de Investigaciones Económicas UNAM México, Diplomado en Metodología del Aprendizaje

por la Universidad Complutense de Madrid en España. Entre sus estudios de Posgrado se tituló en la Maestría en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México y se encuentra cursando actualmente la Maestría de Investigación en Derecho en la Universidad Andina Simón Bolívar.

En su labor académica ha impartido clases como docente en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Instituto de Liderazgo e Investigación Contracorriente; investigador asociado de la Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador; actualmente dicta cátedra en el Instituto Tecnológico Superior de Turismo y Patrimonio Yavirac. Ha publicado en Revistas como "Oxford Left Review" del Reino Unido, coautor del libro "Reforma y Renacimiento", autor del libro "Otro mundo es posible, la educación es la vía", articulista en periódicos y expositor de temas de ciencias sociales en Ecuador, Cuba, México, Argentina, Colombia, Bolivia, Centroamérica, Inglaterra, España.



RED DE INVESTIGACIÓN DE
INSTITUTOS TÉCNICOS Y TECNOLÓGICOS
DEL ECUADOR

ISBN: 978-9942-35-371-9

9 789942 353719