

Ya no mirarse con los ojos del amo...

Apuntes sobre una educación descolonizadora y descolonial

Josef Estermann

Resumen:

Para llegar a una educación verdaderamente descolonizadora y descolonial, hay que practicar una deconstrucción intercultural crítica de los esquemas mentales “coloniales” e ir más allá de una concepción culturalista del mundo. Esto significa que es necesario adoptar distintas rupturas epistemológicas para ya no vernos con los ojos del otro y reproducir los introyectos mentales del colonizador y neo-colonizador. Tomando como ejemplos las nuevas constituciones políticas “descoloniales” de Bolivia y Ecuador, se advierte sobre los peligros de una educación descolonial superficial y de maquillaje que no cuestiona las verdaderas relaciones de poder.

Palabras claves:

epistemología; *Abya Yala*; decolonización; educación; conocimiento; interculturalidad; colonialidad.

Já não se olha com os olhos do mestre... Notas sobre uma educação descolonizadora e descolonial

Resumo: Para alcançar uma educação verdadeiramente descolonizadora e descolonial, é preciso praticar uma desconstrução intercultural crítica dos esquemas mentais “coloniais” e ir além de uma concepção culturalista do mundo. Isso significa que é necessário adotar diferentes rupturas epistemológicas para que não mais vejamos com os olhos do outro e reproduzamos as introjeções mentais do colonizador e do neo-colonizador. Tomando como exemplos as novas constituições políticas “descoloniais” da Bolívia e do Equador, advertimos sobre os perigos de uma educação descolonial superficial e de maquiagem que não questiona as verdadeiras relações de poder.

Palavras-chave: epistemologia; *Abya Yala*; descolonização; educação; conhecimento; interculturalidade; colonialidade.

No longer seeing oneself with the master’s eyes... Notes on a decolonization and decolonial education

Abstract: To arrive at a truly decolonizing and decolonial education, it is necessary to practice a critical intercultural deconstruction of the “colonial” mental schemes and to go beyond a culturalist conception of the world. This means that it is necessary to adopt different epistemological ruptures in order to no longer see ourselves with the eyes of the other and to reproduce the mental introjects of the colonizer and neo-colonizer. Taking as examples the new “decolonial” political constitutions of Bolivia and Ecuador, we warn about the dangers of a superficial decolonial education and make-up that does not question the true power relations.

Key words: epistemology; *Abya Yala*; decolonization; education; knowledge; interculturality; coloniality.

Ne plus se regarder avec les yeux du maître... Notes sur une éducation décolonisante et décoloniale

Résumé: Pour parvenir à une éducation véritablement décolonisante et décoloniale, il faut pratiquer une déconstruction interculturelle critique des schémas mentaux «coloniaux» et aller au-delà d’une conception culturaliste du monde. Cela signifie qu’il faut adopter différentes ruptures épistémologiques pour que nous ne nous voyions plus par les yeux de l’autre et ne reproduisons pas les introjections mentales du colonisateur et du néo-colonisateur. En prenant pour exemples les nouvelles constitutions politiques «décoloniales» de la Bolivie et de l’Équateur, nous mettons en garde contre les dangers d’une éducation superficielle décoloniale et artificielle qui ne remet pas en question les véritables relations de pouvoir.

Mots-clés: épistémologie; *Abya Yala*; la décolonisation; éducation; la connaissance; interculturalité; colonialité.

Introducción

Mientras que el tema de la “interculturalidad” ya tiene una cierta tradición en nuestro medio e inclusive fue incorporado en las Constituciones Políticas del Estado de Bolivia y Ecuador, el tema de la “descolonización” aún sólo está presente en forma muy incipiente, sobre todo en Ecuador. En Bolivia, se ha avanzado bastante en la conceptualización y teorización de la “descolonización”, aunque falta mucho trecho por recorrer. Mientras que la articulación entre “interculturalidad” y “educación” también tiene su historia en nuestros países, sobre todo bajo el tema de la “educación bilingüe”, la articulación entre “educación” y “descolonización” todavía queda lejos de ser abordada en forma seria y consistente.¹

En la nueva Constitución Política del Estado (CPE) de Bolivia de 2009, aparece una vez el término “descolonización”, referente al tipo de sociedad deseada (Art. 9), y una vez el término “descolonizadora”, referente a la educación (Art. 78).² Este último término aparece en tres oportunidades en la nueva “Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, promulgada por el presidente Evo Morales el 21 de diciembre de 2010.³ En una oportunidad en la CPE y en cuatro en la nueva Ley de Educación, se caracteriza la educación como “descolonizadora”, dos veces junto a “intercultural” e “intracultural”. Sin embargo, tanto la terminología de “interculturalidad” como de “descolonización” es lejos de ser coherente y consistente. Por lo tanto, es necesario aclarar conceptos antes de articularlos para la utopía de una educación intercultural descolonizada y descolonizadora.

Del colonialismo a la colonialidad

Cuando se habla de “interculturalidad” a secas, tal como lo hace por ejemplo la nueva Constitución Política de Estado (CPE) de Bolivia, suena más a *wishful thinking* (pensamiento deseoso) que a un proyecto bien pensado y transversal que toca cuestiones de fondo, como la (re-) distribución de los recursos, la participación equitativa en el poder o la injusticia del llamado “orden global”. El concepto de la ‘colonialidad’⁴ (igual que el de ‘imperialismo’ económico, mediático, cultural y militar) introduce una reflexión crítica necesaria sobre las mismas condiciones de la posibilidad de la “interculturalidad” como un modelo (paradigma) viable para una convivencia pacífica, pero también justa y equitativa de la humanidad.

El discurso clásico de la “descolonización” tiene su *Sitz im Leben* en el debate sobre la “independencia” política de los nuevos estados soberanos del África y –en menor medida– de Asia. En este sentido, se habla de una primera fase de “descolonización” que abarca los años 1945-1955 y que se concentra en las luchas por la “independencia” política de la India y de Asia Oriental (entre otros Corea, India, Pakistán, Filipinas,

Sri Lanka, Birma, Laos, Indonesia, Camboya y Vietnam). Una segunda fase se produce entre los años 1955 y 1975, iniciada por la Conferencia de Bandung (Indonesia) en 1955 que da origen al “Movimiento de Estados no Alineados” y que establece el mal llamado “Tercer Mundo” como unión fuera de los dos bloques ideológicos, militares y políticos existentes a lo largo de la época de la Guerra Fría (entre otros Sudán, Túnez, Marruecos, Ghana, Malasia, Nigeria, Costa de Marfil, Congo, Tanzania, Argelia, Jamaica, Trinidad y Tobago, Kenia, Zambia, Zimbabue, Granada y Bahamas). En la tercera fase, de 1975-2002, se produce la independencia política de los estados de África Austral, África Central y Oceanía (entre otros las Seychelles, Papúa Nueva Guinea, Angola, Mozambique, Belice, Namibia, Lituania, Estonia, Letonia, Ucrania, Bielorrusia y Timor Oriental). Si se toma “descolonización” en este sentido como el proceso de independencia política de una “colonia” del poder colonial, la constitución política de Estados Unidos (1776) ha sido el primer acto de “descolonización” en la época moderna.

Hay autores/as que derivan ingenuamente los términos “colonia” y “colonialismo” de Cristóbal Colón, navegante genovés y supuesto “descubridor” de *Abya Yala*.⁵ Para nuestro propósito, es interesante notar que las nociones de “cultura” y “colonia” provienen de una misma raíz lingüística. Probablemente vienen del indoeuropeo *kuel* (“dar vueltas”) que entró a su vez a la raíz griega *κολ* (col-) que significa originariamente ‘podar’ y que rápidamente fue usada también en sentido metafórico de ‘adular’ (“culto” a los dioses). De ahí que esta raíz pasó al verbo latino *colĕre* que significa ‘cultivar’ o ‘labrar’ y que es la base común tanto del conjunto lingüístico de “cultura” (“cultivo”, “cultivar”, “culto”, “interculturalidad”, etc.) como de “colonia” (“colono”, “colonizar”, “colonia”, “colonialismo”, “descolonización”, etc.).⁶ Un “colono” (*colonus* en latín) es etimológicamente una persona que cultiva la tierra para su propio sustento, lo que queda lejos de la acepción que adquieren los términos derivados tal como “colonia” (aunque ésta mantiene la ambigüedad semántica), “colonización” y “colonialismo”. El concepto de ‘cultura’ se inserta también en este campo semántico, porque es justamente el “cultivo de la tierra” (la “agri-cultura”) que es el significado originario de toda labor cultural. En la Antigüedad occidental, las civilizaciones fenicia, griega y romana establecieron “colonias”, es decir ocupaciones forzosas de territorios ajenos por personas (los llamados “colonos”) que tenían la tarea de “cultivar” estas tierras. La ciudad alemana de Colonia, por ejemplo, es el resultado de la colonización romana.

El proceso de “colonización” conlleva siempre un aspecto de asimetría y hegemonía, tanto en lo físico y económico, como en lo cultural y civilizatorio. La potencia “colonizadora” no sólo ocupa territorio ajeno y lo “cultiva”, sino que lleva e impone su propia “cultura” y “civilización”, incluyendo la lengua, religión y las leyes. Si bien es cierto que hubo ya muchas olas de “colonización” antes de la Conquista del continente americano (*Abya Yala*) –incluso en contextos no-europeos–⁸, esta “colonización moderna”, a partir del siglo XVI, ha formado el paradigma de lo que viene a ser el

occidentocentrismo y la asimetría persistente entre el mundo “colonizador” (llamado también “Primer Mundo”) y el mundo “colonizado” (“Tercer Mundo”), o, en terminología actual: entre Norte y Sur globales.

Mientras que “colonización” es el proceso (imperialista) de ocupación y determinación externa de territorios, pueblos, economías y culturas por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y demográficas, “colonialismo” se refiere a la ideología concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial. La “colonización” –en el sentido de un sistema político– y “descolonización” clásicas –en el sentido de la independencia política formal– prácticamente se han vuelto fenómenos del pasado⁹, pero lo que nos interesa para el tema de una educación intercultural descolonizadora, no es la “independencia” o la “descolonización” formales (también llamada la “Gran Descolonización”), sino el fenómeno de la “colonialidad” (o “condición colonial”) persistente en gran parte de las regiones que fueron objeto del proceso de “colonización” (e incluso en otras como formas de dominación interna).

La “colonialidad” representa una gran variedad de fenómenos que abarcan toda una serie de fenómenos desde lo psicológico y existencial, pasando por lo cultural y educativo, hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, epistemología, 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 “neo-colonizados” (“Sur”) por parte de los países industrializados (“Norte”), lo que lleva a la dependencia y al “desarrollo del sub-desarrollo”, la subalternidad y marginalidad de las “neo-colonias” frente al dominio de los imperios dominadores.¹⁰

Los conceptos de ‘neo-colonización’ y ‘colonialismo interno’ (en el sentido de hegemonía económica del centro sobre las periferias y de relaciones sociales y culturales asimétricas) sostienen que con la “independencia formal” de las colonias no termina su condición de ser “colonizadas” y su “colonialidad” fundamental, sino que se ahonda aún más, sólo que los medios de dominación hayan cambiado de una ocupación militar y política a un imperialismo económico, una ocupación simbólica y mediática, un anatopismo¹¹ filosófico y una alienación cultural cada vez más sutiles. Es en este contexto que el discurso de la “interculturalidad” o bien puede contribuir a una “descolonización” verdadera y profunda, o más bien puede convertirse en aliado del modelo dominante de la globalización.¹²

Gonzáles Casanova planteó a mediados de los años 1960 en México el concepto de ‘colonialismo interno’:

El problema del indígena es esencialmente un problema de colonialismo interno. Las comunidades indígenas son nuestras colonias internas. La comunidad indígena es una colonia en el interior de los límites nacionales. La comunidad indígena tiene las características de la sociedad colonizada. (González, 2005, p. 141).

Esta idea que fue profundizada por pensadores como René Zavaleta (sociólogo boliviano), busca la explicación del “carácter colonial” de la educación, cultura, economía y estructura política de países como México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia no sólo en la dependencia de los poderes ex-coloniales y neo-coloniales, sino en la dinámica y dialéctica interna de explotación y dominación. González Casanova pensaba en su tiempo sobre todo en las comunidades indígenas como “colonias” de los grupos, clases y castas dominantes, en el marco del Estado Nacional supuestamente pos-colonial, pero con todos los rasgos de un Estado colonial perpetuado.

De la colonialidad a la descolonización

Si el proceso de la “descolonización” consistiera en erradicar en la propia cultura todos los rasgos (culturales, filosóficos, religiosos, gastronómicos, etc.) del poder colonial de antes, gran parte de Europa tendría que abolir o erradicar su calendario, el derecho romano, la herencia de la filosofía helénica y la religión judeo-cristiana (semita), EE.UU. los valores de la Ilustración europea, el espíritu del protestantismo y la misma lengua (inglés), y América Latina (*Abya Yala*) el arroz, el caballo, las universidades, la biomedicina y las lenguas hispano-lusitanas. La filosofía intercultural crítica rechaza cualquier esencialismo o purismo cultural y sostiene que todas las culturas de este planeta son el resultado de un proceso complejo y largo de “inter-trans-culturación”¹³. Por lo tanto, el objetivo del proceso de “descolonización” no puede significar la vuelta al *status quo ante*, ni a un ideal bucólico y romántico de culturas “no contaminadas”.

“Colonialidad” no es el hecho (“neutral”) de que todas y todos somos producto de este proceso humano de la inter-trans-culturación –que es un hecho histórico–, sino que contiene un aspecto analítico y crítico que tiene que ver con involuntariedad, dominación, alienación y asimetría de estructuras políticas, injusticia social, exclusión cultural y marginación geopolítica. En los últimos años, un gran número de publicaciones de las ciencias sociales –especialmente en América Latina– dan testimonio de este nuevo enfoque de analizar la “colonialidad” existente y del proceso de “descolonización” en la era de la globalización neoliberal.¹⁴ En estos trabajos, se intenta hacer una lectura crítica de la “colonialidad” latinoamericana en torno a las tres categorías de raza (lo “étnico”), trabajo (lo “económico”) y género (lo “social”), siempre bajo la hermenéutica de sospecha del eurocentrismo, capitalismo y androcentrismo vigentes

en el proyecto actual de la globalización neoliberal. Según Aníbal Quijano, la idea de “raza” se encargó de otorgar legitimidad al tipo colonial de relaciones de dominación en la medida en que “naturalizaba las experiencias, las identidades y las relaciones históricas de la colonialidad” (Quijano, 2000b, p.243). Gran parte de las repúblicas del continente lograron la “independencia” formal de la Colonia gracias a una constitución racista por parte de una minoría criolla, reemplazando el colonialismo “clásico” por un colonialismo republicano interno.

La filosofía latinoamericana ha intentado analizar la condición de “colonialidad” bajo las categorías de “autenticidad”, “alienación”, “anatópismo” y “descentramiento” –sobre todo en la tradición del existencialismo– y de “centro” y “periferia” en la tradición liberacionista. La “colonialidad” (“condición colonial”) puede resumirse, en este sentido, como el veredicto de Hegel sobre América Latina: “Lo que aquí sucede hasta el momento, es sólo el eco del Viejo Mundo y la expresión de una vitalidad foránea...”¹⁵. Sólo que el “Viejo Mundo” ya no esté presente en forma del poder colonial español o portugués, sino como introyecto mental de las élites criollas y como “centro” económico-político en las mismas periferias, pero a la vez como introyecto axiológico de las masas sub-alternizadas (“conciencia alienada”). Y esto es, a la vez, la expresión más nítida de la postura eurocéntrica (u occidentocéntrica) de la originalidad de la filosofía occidental-europea y de la condición mimética de cualquier otra filosofía. Sin embargo, la ‘colonialidad’ va mucho más allá de lo que quiere decir “inautenticidad” o “dependencia”.

Al igual que el androcentrismo y patriarcalismo, el colonialismo y occidentalismo establecen una suerte de interdependencia asimétrica o complementariedad vertical, tal como Hegel lo había expuesto en su famosa dialéctica de amo y esclavo. El pensamiento colonizado existe gracias al pensamiento colonizador y legitima éste como su sustento. René Zavaleta, un intelectual boliviano, lo ha sintetizado en las siguientes palabras:

El punto de partida en todo caso es que donde no hay indio no hay señor. El amo se reconoce en el siervo, el indio pasa a ser la clase de la identidad del señor: “La verdad de la conciencia independiente es la conciencia servil”. [...] En la visión en cierto modo grosera del asunto, lo señorial se identifica (y esto tiene la certidumbre usual a toda visión popular) con la clase dominante tradicional, incluso a través de sus mutaciones y sucesiones, y en este sentido el señor total, esto es el señorío en el decurso del tiempo, se parece al capitalista total. Esta identificación es indudable por cuanto, acompañada la representación por el acto represivo, “el miedo al señor, es el comienzo de la sabiduría” y, a lo último, ocurre la distribución universal de la visión de las cosas hasta que el esclavo se mira en efecto con los ojos del amo. (Zavaleta, 2008, p.101s.)

“Mirarse con los ojos del amo” – he aquí la expresión más nítida de lo que es la “condición colonial” de gran parte de la población de *Abya Yala*, de nuestros sistemas educativos, nuestras preferencias culinarias, nuestros complejos de inferioridad, nuestra manía de imitar el último grito de Europa o Estados Unidos, el culto al dólar, la admiración por la tecnología ajena, la exaltación de la ciencia occidental, el desprecio por lo propio.

La “colonialidad” refleja una epistemología (occidental) de sujeto (activo) y objeto (pasivo) que puede reproducirse en los niveles de la subalternidad: en el “colonialismo interno”, el poder colonial de antes (“Europa”) ya no necesita imponer sus ideas, las relaciones de poder que se orientan en características de raza y género, sino que el “poder satelital”, la nueva burguesía políticamente independizada que gobierna como minoría efímera (oligarquía señorial), se encarga de mantener y perpetuar el mismo orden colonial.

El análisis y la deconstrucción filosófica intercultural de la “colonialidad” del pensamiento, de la “academicidad” del saber, del “androcentrismo” de sus categorías y conceptos directivos, y de la falsa “universalidad” de sus pretensiones no son suficientes, si no plantean al mismo tiempo la cuestión de poder (real y simbólico). Éste tiene muchos rostros y se ejerce a través de caminos que a menudo son considerados reivindicaciones de movimientos sociales, una izquierda política y un discurso revolucionario, y no simplemente de una derecha recalcitrante e imperialista.

Por lo tanto, es de suma importancia que las ciencias sociales y la filosofía críticas –incluyendo a las ciencias de la educación– no se conviertan en “tontos útiles” de una globalización con etiqueta “intercultural”, “plural” y “posmoderna”, un vehículo inconsciente y tal vez inocente de la estrategia de un nuevo “globalcentrismo”¹⁶ capitalista bajo el manto de la diversidad, inclusión y el respeto de la etnicidad. Incluso la filosofía intercultural que desde sus orígenes tenía el afán de desvelar y cuestionar los múltiples centrismos culturales (o monoculturalismos) y de plantear una universalidad basada en el polílogo multifacético de actores y actrices, puede convertirse en víctima de la ingenuidad de la “celebración posmoderna” de la diversidad y de los diferentes tipos de “indianidad”, “indigenismo” y “romanticismo”.¹⁷

El discurso de la “descolonización” e “interculturalidad”, tal como se lo percibe en los documentos del Estado y de los movimientos indígenas y sociales en Bolivia, es una muestra de este peligro. Los recientemente creados Vice-Ministerios de “Descolonización” e “Interculturalidad”, ambos partes del Ministerio de Culturas (creado como tal en base a la nueva Constitución Política del Estado), –más allá de la buena voluntad y de representar una señal política– no realmente están a la altura del desafío y no son conscientes de la magnitud de la empresa que se les ha asignado. Mientras que el Vice-Ministerio de Interculturalidad tiene las dos direcciones de “Patrimonio” y “Promoción Cultural”, el de Descolonización tiene como vertientes la “Administración Pública

Plurinacional” y “Lucha contra la Discriminación y el Racismo”. Sin menospreciar el gran esfuerzo de introducir al debate público estos temas tan urgentes y polémicos, hay que advertir una cierta tendencia “culturalista” y “etnicista” en la comprensión y recepción de ‘descolonización’ e ‘interculturalidad’.

Ante todo da la impresión de que la “descolonización” fuera un logro y un estado que estuviera a la vuelta de la esquina y que se podría introducir e implementar mediante decreto, cambiando los nombres de las calles, los apellidos de las y los indígenas, exigiendo el bilingüismo a los funcionarios públicos o reemplazando en las fiestas públicas el culto católico por una *waxt’a* andina.¹⁸ Mientras que la matriz económica, política y social, pero sobre todo los esquemas mentales e introyectos psíquicos¹⁹ quedan enraizados en mentalidades y estructuras coloniales, occidentocéntricas y neo-coloniales, la tan anhelada “descolonización” se convierte en maquillaje y folclore, que deja intactas las verdaderas relaciones de poder. Puede incluso crear y alimentar la ilusión de que avancemos considerablemente en la dirección de una sociedad más justa e incluyente, mientras que la minoría económicamente pudiente puede seguir haciendo tranquilamente sus negocios millonarios.

Y de ahí surge el rol trascendental de la educación que es tanto destinatario como protagonista del “cambio epistémico” que encarnan los paradigmas de la “interculturalidad” y “descolonización”. Destinatario, porque hay que “interculturalizar” y “descolonizar” a fondo la educación, antes de que pueda ser ella misma “intercultural” y “descolonizadora”. Y protagonista, porque un cambio epistémico de esta envergadura sólo pasa por procesos de des-aprendizaje y re-aprendizaje crítico, y no por decretos supremos, leyes de educación o nuevos ministerios y vice-ministerios. La declaración voluntarista de la nueva educación como “descolonizadora” en la nueva Constitución Política del Estado de Bolivia, se asemeja más al intento de Münchhausen de sacarse por sus propios cabellos del pantano, que a ser un enfoque serio que plantea la “descolonización” de la educación, antes de que ésta se convirtiera en “descolonizadora”.

Hacia la descolonización de la educación

Muchas de las propuestas de una “educación descolonizadora” que se plantean, sobre todo en Bolivia²⁰, pretenden reemplazar una educación de índole occidental por una educación de orientación indígena-originaria (“indigenización de la educación”), muchas veces reemplazando el castellano por uno de los idiomas nativos. Si bien este esfuerzo es muy loable, queda corto a la hora de la tarea de una descolonización profunda y estructural. Es como si alguien cambia el terno por el poncho, pero sigue pensando en parámetros epistemológicos y axiológicos de una lógica occidental, con los criterios académicos establecidos y la institucionalidad educativa heredada de la Colonia. Antes de plantear el desafío de una “educación descolonizadora” como

propuesta alternativa para nuestros pueblos, hay que tratar de manera seria y sistemática el desafío de la “descolonización de la educación”.

Como es conocido, la educación ha sido y sigue siendo en todo el mundo el instrumento predilecto para la “colonización de las almas”²¹ y para el objetivo de tener ciudadanas/os idóneos para el proyecto dominante en lo económico, militar, político y religioso. Parfraseando una célebre frase de Marx: “La educación dominante es la educación de los dominadores”. Es justamente a través de la educación (informal e formal) que se construye la dialéctica entre amo y esclavo que consiste básicamente en el hecho de que los sectores “subalternos” y étnicamente distintos hacen suyos los preconceptos, valores, afanes y objetivos de la “clase señorial”, sea ésta colonial en sentido clásico (el conquistador), sea en sentido del “colonialismo interno” (la oligarquía nacional).

Las y los educadores/as son formados/as para reproducir fielmente la epistemología dominante, en una matriz institucional dada y heredada de la Colonia, con el afán de “producir” ciudadanas/os que responden en la forma más eficiente posible al proyecto nacional e internacional dominante de turno. Reproducen el capital simbólico de una minoría, como si fuera patrimonio nacional e interés de la mayoría. En las palabras de Zavaleta: Se hacen cargo de su propia opresión, viéndose con los ojos de sus “amos” que se llaman, según el caso, McDonald, Heidegger, Bourdieu, Coca Cola, Licenciatura, Blancanieves o Posmodernidad. Conozco a muchos/as estudiantes universitarios/as que saben perfectamente dónde se ubica la ciudad de Königsberg (*Kaliningrad*), ciudad natal de Immanuel Kant, pero que ignoran completamente lo que es el ALBA (Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América).

Platón ha planteado el tema de la “descolonización” en términos de “cambio de perspectiva” y de “liberación”, en la famosa *Parábola de la Caverna* en “La República” (libro VII, p. 205-211). Los cautivos miran fijamente las imágenes proyectadas por las figuras o esquemas exhibidos por las personas que supuestamente saben y conocen el mundo real; la fe en la “verdad” de las sombras proyectadas es tan firme que los cautivos se resisten a ser “liberados” de su error, confiando más en la buena voluntad de los exhibidores que en la acción liberadora de los filósofos. Traspuesta al tema de la “descolonización”: en nuestra “condición colonial” nos hemos acomodado de tal manera al criterio del colonizador que cualquier intento de demostrarnos nuestra “alienación” y “dependencia” lleva a una expresión de rechazo y extrañeza. O con otras palabras: la “colonialidad” más profunda consiste en el hecho de negar enérgica y tajantemente que somos colonizados/as.

Mientras la educación realmente existente en nuestro medio no toma conciencia plena de su “carácter colonial”, el discurso de la “descolonización” y de una “educación descolonizadora” resulta ser mera retórica y maquillaje. Lo más grave de la “colonialidad” es –según Zavaleta– que justificamos nuestra propia opresión en nombre del

opresor, o sea que afirmamos nuestra condición de “esclavo” por el reconocimiento del “amo”. Kant llamó a esta dinámica la “auto-culpable minoría de edad”. Es decir: somos cómplices voluntarios o involuntarios de nuestra “condición colonial”, y no es suficiente indicar con el dedo moralista a los colonizadores y neo-colonizadores de fuera, aunque por cierto que es necesario. Es un poco comparable con la manera de cómo funciona el machismo y por qué se mantiene intacto, a pesar de las buenas intenciones: Varones y mujeres somos cómplices en la medida en que perpetuamos esquemas típicamente masculinos y femeninos y los proyectamos a nuestros hijos. Lo mismo ocurre con el “colonialismo”, sea externo o interno, consciente o inconsciente: Perpetuamos como maestros/as, docentes, filósofos/as, políticos/as y científicos sociales los esquemas mentales e introyectos que representan los intereses de los “amos”, pero los hemos apropiado como si fueran nuestros. O como lo expresa Zavaleta:

El punto de partida en todo caso es que donde no hay indio no hay señor.
 El amo se reconoce en el siervo, el indio pasa a ser la clase de la identidad del señor: ‘La verdad de la conciencia independiente es la conciencia servil’
 (Zavaleta, 2008, p.101).

La descolonización de la educación no sólo requiere de un diálogo inter-epistémico, en el sentido del modelo de una interculturalidad “culturalista” o ingenua, sino de una ruptura epistemológica. Esta “ruptura”, simbolizada en la *Parábola de la Caverna* por la vuelta de la cabeza de los prisioneros, es decir por un acto reflexivo crítico sobre nuestros esquemas mentales, y en los mapamundi clásicos por la inversión de Norte y Sur, rompe con la complementariedad vertical entre “amo y esclavo”, entre colonizador y colonizado, entre super- y subalternidad. Nuestra *episteme* cotidiana está contaminada por intereses ajenos e ideales foráneos, a los que defendemos como propios.

Si aplicamos este cambio de perspectiva a la educación, deberíamos preguntarnos, entre muchas más cosas: ¿Por qué hablamos siempre de “educación”, es decir de un término negativo (*ex dūcere*), como si se tratara de una negación de un estado natural anterior? ¿Por qué la política oficial sigue favoreciendo las carreras dirigidas a un supuesto “progreso” y al “desarrollo” de índole occidental? ¿Por qué la educación es vista como un gasto y no como una inversión? ¿Por qué nos dejamos enceguecer por el brillo de los títulos académicos? ¿Por qué nos orgullece ver a nuestros niños de cuatro años ver dominar la lectoescritura, mientras no muestran respecto alguno por el medio ambiente? ¿Por qué asociamos el éxito con el “blaqueamiento mental”, la “circuncisión occidental”²² y el dominio del inglés? ¿Por qué damos más valor a un trabajo intelectual que cita a veinte autores occidentales que a una narrativa de un sabio kichwa? Y al final: ¿Por qué seguimos apostando por la falsa universalidad y uniformidad de nuestras universidades y no por las interversidades de la vida?²³ Si

podemos contestar algunas de estas preguntas, ya hemos efectuado una segunda ruptura epistemológica.²⁴

Pero nos falta una tercera ruptura epistemológica decisiva que tiene que ver con la racionalidad implícita en la administración de nuestros saberes. Según la racionalidad instrumental y tecnomorfa dominante, el proceso educativo es concebido como trampolín para dominar a la naturaleza, a los demás y a la vida en general, tal como lo resume el lema positivista en forma más elocuente: *savoir c'est pouvoir* (“saber es poder”), retomando la convicción de Francis Bacon, el ideólogo de la modernidad occidental: *knowledge is power* (“conocimiento es poder”).²⁵ Por tanto, la educación en acepción colonial o neo-colonial no es sólo la expresión de la “condición colonial” de sus destinatarios y protagonistas, sino el medio predilecto como para perpetuar esta misma “condición colonial”. Hasta podríamos adecuar el veredicto de Marx sobre la religión al campo de la educación, diciendo que la educación es a la vez la “rosa en nuestras cadenas” y el “medio para romperlas”, el “opio del pueblo” y la “fuente de su liberación”. Esta doble naturaleza de la educación –medio para domesticar y subalternizar, por un lado, e instrumento de liberación y descolonización, por otro– es justamente la ambigüedad que nos confunde a la hora de hablar de la tarea de “descolonización”. Si la educación no se “descoloniza” en todos sus aspectos –protagonistas, estructuras, currículos, titulación, contenidos, metodologías, políticas–, tampoco puede ser “descolonizadora”. Y para ello es necesario un “giro paradigmático” y una “ruptura epistemológica” que sólo pueden darse a través de un ejercicio intercultural crítico respecto al ideal de la educación y el contenido axiológico de los distintos saberes.

Educación descolonizadora: algunas tesis para la reflexión

1. Desde su etimología, el término “educación” refleja una ideología de superioridad civilizatoria: la composición latina *ex dūcere* quiere decir “sacar de”, “conducir desde”, “llevar de”, etc. y presupone un *status quo ante* de ignorancia, minoría de edad y salvajismo o incivilización, y un *status quo post* de conocimiento, cultura, mayoría de edad y civilización. El término y el concepto mismo reflejan, por tanto, la ideología de la Ilustración europea que define el estado “antes de la educación” como “estado natural” de los pueblos supuestamente sin civilización, y el estado posterior al esfuerzo educativo como el estado ilustrado de la civilización occidental. Hay que ser muy crítico/a desde la misma terminología que nunca es neutral y que conlleva ciertos presupuestos monoculturales y superculturales. Aunque el término “educación” difícilmente puede ser reemplazado, se sugiere pensar en neologismos como “intereducación” o “intergogía”.
2. La descolonización de la educación empieza con una actitud de “sospecha”, es decir una hermenéutica intercultural y descolonizadora de sospecha que debe acompañar todo el proceso educativo, desde las leyes estatales de educación, los planes de estudio,

los currículos y los procesos de evaluación. Debemos de preguntarnos constantemente: ¿Por qué educamos? ¿Para qué educamos? ¿A quiénes educamos? ¿Con qué educamos? ¿Qué son los presupuestos subyacentes a nuestra labor educativa? ¿Cuál es el perfil del y de la educando/a? ¿Qué intereses tienen los/as protagonistas de la educación? Si sabemos contestar estas preguntas, ya hemos hecho el primer paso hacia una educación descolonizadora.

3. La descolonización de la educación no es simplemente su indigenización. Una sustitución de contenidos y del idioma predominante del proceso educativo por contenidos y un idioma “indígenas”, no garantiza en absoluto que se trata de una “educación descolonizadora”. El diálogo inter-epistémico (entre dos sistemas de conocimiento) es un primer paso en la construcción de una educación descolonizadora, pero no es suficiente. Urge una valoración de los saberes en perspectiva de un ideal heurístico de vida que para los Andes puede ser descrito como el “Vivir Bien” (*sumak kawsay*; *suma qamaña*; *allin kawsay*).²⁶
4. Una educación descolonizadora debe de ser consciente de los etnocentrismos, androcentrismos y antropocentrismos vigentes en prácticamente todos los sistemas epistémicos y modelos educativos. Por eso, la descolonización de la educación debe ir de la mano con un proceso de deconstrucción intercultural del paradigma dominante, de una despatriarcalización y deconstrucción crítica del androcentrismo vigente en el sistema educativo actual, sea éste de dominación occidental o de orientación indígena.
5. La resistencia a la descolonización normalmente viene de las mismas personas “colonizadas”, y no tanto de los actores “colonizadores” que en la coyuntura actual difícilmente pueden ser identificados. La dialéctica de ser a la vez “colonizado/a” y “colonizador/a” –que es la situación de las y los educadores/as– requiere de un proceso de trabajo casi psicoterapéutico, porque los esquemas mentales y presupuestos “coloniales” son introyectos culturales y civilizatorios tan fuertemente enraizados en nuestro subconsciente colectivo, que no basta una simple toma de conciencia de nuestras preferencias, valores y costumbres. Hay que ir hasta el fondo del alma colectiva que ha sido por siglos objeto de la “colonización”, y que sólo se desvela mediante “rupturas epistemológicas” y “cambios de perspectiva” (por ejemplo: imaginarse el Sur arriba en los mapamundi).
6. Tal como en todos los cambios verdaderos, también en el proceso de descolonización, el peso del universo simbólico es muy importante, aunque no suficiente. Cambiar la bandera nacional por la *whipala* (bandera del Tawantinsuyu con los colores del arco iris) o el castellano por el aimara o quechua (*kichwa*), son señales que incitan a la reflexión. Cambiar el desayuno escolar criollo por panes de quinua y chicha morada, en vez de los productos industriales enlatados y en plásticos, puede ser el inicio de un proceso de reflexión sobre nuestra “condición colonial”. Actos simbólicos normalmente impactan más que una reflexión teórica.

7. Uno de los puntos más difíciles toca la descolonización de la religión, en cualquiera de sus manifestaciones. Nuestro sistema educativo está impregnado por presupuestos y valores de una “religión colonial” que se refleja, por ejemplo, en el individualismo del proceso educativo, en la aspiración de una carrera profesional como secularización del ascenso místico del ser humano a Dios, en el predominio de los Derechos Humanos individuales sobre los colectivos, sociales y los derechos de la naturaleza. Como los medios predilectos de la “colonización de nuestras almas” han sido la educación y la religión (“evangelización”), la descolonización debe prestar especial atención a estos dos campos.
8. Y para finalizar: una “educación descolonizadora” es una tarea permanente. Nunca somos completamente “descolonizados/as”, ni los anteriormente colonizadores/as, ni los colonizados/as. La filosofía intercultural plantea la tarea de una transformación intercultural profunda, en donde no se trata de reemplazar un esquema mental por otro, un modelo educativo por otro, sino de reemplazar una actitud monocultural y etnocéntrica por una hermenéutica diatópica, tarea de todas y todos, fuéramos o no económica y políticamente colonizados/as. Toda tarea descolonizadora es integral, holística, crítica y creativa, y no puede ser llevada a cabo sólo por los llamados sectores “subalternos”. Se requiere de un polílogo descolonizador abierto, con el ideal heurístico de la “universalidad” vivencial de la vida de todo lo que existe.

Notas

- ¹ Para Bolivia cabe mencionar tres importantes publicaciones: Saavedra, 2007; Navarro, 2011; Yapu, 2016. Aparte de estos productos colectivos, hay que mencionar trabajos de sociólogos, filósofos y educadores destacados: Ticona, 2005; 2009; Viaña, 2009; Claros, 2009; Samanamud, 2010.
- ² “Son fines y funciones esenciales del Estado, además de los que establece la Constitución y la ley: 1. Constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales”. (Art. 9). “La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad”. (Art 78.1). *Cursiva del autor.*
- ³ “La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad”. (Art. 1.5; se trata de una cita de la CPE, Art. 78.1). “La educación [es] descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.” (Art. 3.1). “El currículo está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país.” (Art. 35). “Las naciones y pueblos indígena originario campesinos [...] participan en la formulación de políticas y gestión educativas, [...] para el desarrollo de una educación intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, descolonizadora, técnica, tecnológica, científica, crítica y solidaria desde la planificación hasta la evaluación...” (Art. 92.c). *Cursiva del autor.*
- ⁴ Las reflexiones de este apartado y el siguiente son tomadas de: Estermann, 2009.

- ⁵ Este tipo de referencias es, por supuesto, un anacronismo –los romanos ya tenían ‘colonias’– y una lectura demasiado miope y etnocéntrica, sólo por la coincidencia accidental del apellido español del conquistador con la raíz del término “colonia”. El nombre original del navegante de Génova era Cristoforo Colombo (italiano) o Christophorus Columbus (latín), con la variante de Christophorus Colonus. La noción Abya Yala que tiene su origen en la etnia kuna de Panamá, significa literalmente “tierra en plena madurez”, y fue propuesta a principios de los años 1980 por el líder aimara boliviano Takir Mamani como referencia indígena para el continente llamado por los conquistadores “América”. La palabra “América” se deriva, como es conocido, del navegante y cartógrafo italiano Amerigo Vespucci (1454-1512), cuyas *Lettera* han sido publicadas en latín en 1507 por el alemán Martin Waldseemüller, en las que éste denomina al nuevo continente “América”, en honor al navegante. Antes de 1507, las regiones recién “descubiertas” eran conocidas bajo el nombre de “Indias Occidentales”. Abya Yala es usada, hoy en día, por amplios sectores del mundo indígena y académico, como denominación alternativa y no-eurocéntrica para “América”.
- ⁶ *Cultum* es el participio perfecto de *colēre* (“lo cultivado”; “lo labrado”), del cual se deriva *cultura*, *cultus* (“cultivado”; “culto”) y *agricultura*; mientras que *colonia*, *colonus* (“labrador”; “agricultor”) y *colonus* (“labrado”; “cultivado”; “rural”) se derivan del infinitivo (*colēre*).
- ⁷ Mientras que el campo semántico de “cultura” se relaciona con el ámbito rural (“cultivar la tierra”), el de “civilización” se asocia con el ámbito urbano del *civis* (“ciudadano”) de la polis griega y de la urbe romana.
- ⁸ Uno de los ejemplos es la “colonización islámica” de una parte del África, de la península hispana y de partes de la Asia. Otro sería la expansión del imperio mongol (s. XIII) y de los imperios de Babilonia, Asiria y Persa (primer y segundo milenio a.C.).
- ⁹ Según el comité de Descolonización de las Naciones Unidas, en 2007 existían todavía 16 territorios con características coloniales.
- ¹⁰ En este contexto es revelador que los mapamundi clásicos (“Proyección Mercator”) no sólo “inflan” la parte noroeste del globo terráqueo (al colocar el ecuador por debajo de la mitad), sino que inciden en la inconsciencia colectiva al colocar el Sur abajo y el Norte arriba, asociando “arriba” con “superior” y “abajo” con “inferior”.
- ¹¹ Víctor Andrés Belaúnde (1889-1966) acuñó en sus *Meditaciones Peruanas* el término “anatotipismo” para resaltar el carácter des-contextualizado del pensamiento latinoamericano que simplemente “trasplanta” la filosofía occidental al suelo (topos) americano, sin tomar en cuenta la propia realidad y el contexto específico de América Latina.
- ¹² Véase al respecto: Viaña, 2009: especialmente 15ss. y 143 ss.
- ¹³ Este término resalta la dialéctica espacial y temporal entre “culturas”: una cultura actual concreta resulta de múltiples procesos de enriquecimiento mutuo entre tradiciones distintas (*inter*) y de transformaciones históricas (*trans*) en el seno de una misma cultura.
- ¹⁴ Véase: Quijano, 2000a; 2000b; Coronil, 1998; 2000; Walsh, 2009; Lander, 2000; Mignolo, 2000; 2009.
- ¹⁵ “Was bis jetzt sich hier ereignet, ist nur der Wiederhall der Alten Welt und der Ausdruck fremder Lebendigkeit...” (Hegel, 1970, p. 114).
- ¹⁶ El término “globalcentrismo” (*globalcentrism*) fue acuñado por Fernando Coronil (Coronil, 2000).
- ¹⁷ El discurso “intercultural” ha sido cooptado por actores y sujetos de muy diferente índole: las instituciones representativas del capitalismo neoliberal (Fondo Monetario, Banco Mundial, G-8), los medios de comunicación globalizados, el altermundialismo, los movimientos sociales, las organizaciones indígenas.
- ¹⁸ Estos cambios son, en el plano simbólico, muy significativos y producen reacciones a menudo muy apasionadas y hasta violentas. Sin embargo, el reemplazo del *Te Deum* católica por un ritual andino (*waxt’a*) conlleva, en un Estado laico, otro “Estado confesional”, privilegiando una expresión religiosa-espiritual sobre otra.

- ¹⁹ Según la teoría psicoanalítica, el “introyecto” es la aceptación de las proyecciones del otro. Mediante el mecanismo de la introyección incorporamos dentro de nosotros mismos patrones, actitudes, modos de actuar y de pensar que no son verdaderamente nuestros. El introyector depende de los otros para establecer sus propias normas, valores y actitudes. En términos menos psicoterapéuticos, se trata de esquemas mentales no cuestionados, prejuicios y estereotipos que configuran nuestro imaginario moral, cultural y de género.
- ²⁰ Véase la memoria del Seminario-Taller “Estrategias para una educación superior descolonizadora, intra e intercultural” de 18 y 19 de noviembre de 2010 en Cochabamba (Navarro, 2011).
- ²¹ Esta característica se refiere al libro de Fernando Mires (1991). Aunque en su publicación, Mires se refiere al proceso de evangelización en América Latina, la expresión de la “colonización de las almas” puede ser aplicada al tema de la educación.
- ²² Me refiero con esta expresión al lavado de cerebro al que tenemos que someternos, desde el Kinder hasta el doctorado, en alusión a la “circuncisión judía” que fue suprimida por Pablo de Tarso, en reemplazo de una “circuncisión helénica” mental, cultural, civilizatoria y psíquica.
- ²³ Al respecto, véase: Estermann, 2017.
- ²⁴ Podríamos decir que la primera ruptura epistemológica compete al cambio individual y subjetivo de perspectiva, y la segunda a una vuelta estructural e institucional. La tercer será paradigmática e intercultural.
- ²⁵ Aunque en los escritos de Bacon no aparece en ninguna parte la expresión literal *Scientia potestas est*, fue atribuida a él, por la concepción altamente funcional e instrumental que tenía de la ciencia. Fue Thomas Hobbes quien usó la expresión en su forma literal (*De Homine*. Capítulo X).
- ²⁶ Véase al respecto: Estermann, 2010; 2011.

Referencias

- Claros, L. y Viaña, J. (2009). La interculturalidad como lucha contrahegemónica. Fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad. En L. Claros; L. Viaña et al. *La Interculturalidad como herramienta de emancipación: hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales* (pp. 81-126). La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- Coronil, F. (1998). *Más allá del occidentalismo. Hacia categorías geohistóricas no imperialistas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Coronil, F. (2000). Towards a critique of globalcentrism. Speculations on capitalism logic. *Public Culture* 12 (2), 351-374.
- Estermann, J. (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. En Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello (Ed.). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. (pp. 51-70). La Paz: III CAB.
- Estermann, J. (2010). Crecimiento cancerígeno versus el buen vivir. La concepción andina indígena de un desarrollo sustentable como alternativa al desarrollo occidental. En Ministerio de Medio Ambiente y Agua (Ed.). *Construcción de la Sustentabilidad desde la Visión de los Pueblos Indígenas de Latinoamérica*. (pp. 63-78). La Paz: MMAyA.
- Estermann, J. (2011). ‘Vivir bien’ como utopía política. La concepción andina del ‘vivir bien’ (*suma qamaña/allin kawsay*) y su aplicación en el socialismo democrático en Bolivia. En MUSEF (Org.). *Vivir Bien. ¿Una nueva vía de desarrollo plurinacional? Reunión Anual de Etnografía 2010*. Tomo II (pp. 517-533). La Paz: Museo Nacional de Etnografía y Folclore (MUSEF).

- Estermann, J.; Taveres, M.; Gomes, S. (2017). Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior. Para uma nova geopolítica do conhecimento. En *Laplage em Revista (Sorocaba)* 3-3, 17-29. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733375>.
- González, P. (1976). *Sociología de la explotación*. México: Siglo Veintiuno.
- Hegel, G. W. F. (1970). *Lecciones sobre la filosofía de la historia*. Madrid: Alianza.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Mignolo, W. (2000). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Del Signo.
- Mignolo, W. (2009). *Historias locales / diseños globales. Ensayos sobre los legados coloniales, los conocimientos subalternos y el pensamiento de frontera*. Bogotá: Centro Editorial Javeriana.
- Mires, F. (1991). *La colonización de las almas. Misión y conquista en Hispanoamérica*. San José: DEI.
- Navarro, M. (2011). *Estrategias para una educación superior descolonizadora, intra e intercultural*. Cochabamba: FUNPROEIB.
- Quijano, A. (2000a). *Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina*. Buenos Aires: Del Signo.
- Quijano, A. (2000b). *Colonialidad del poder. Eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Saavedra, J. (2007). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB/CEUB.
- Samanamud, Á.G. (2010). Interculturalidad, educación y descolonización. *Revista de Investigación Educativa* 33. (pp. 67-80). La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- Ticona, E. (2005). *Lecturas para la descolonización. Taqpachani qhispiyasipxañan*. La Paz: Plural.
- Ticona, E. et al. (2009). *Educación política y descolonización en Eduardo Leandro Nina Quispe. La Interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- Viaña, J. (2009). *La Interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. et al. (2009). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: UASB/Abya Yala.
- Yapu, M. (2016). La Interculturalidad y la Descolonización en la Educación Superior y sus desafíos en Bolivia. En A. Ocampo (Ed.). *Los rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI. Cartografías para modernizar el enfoque*. (pp. 131-152). Santiago de Chile: CELEI.
- Zavaleta Mercado, R. (2008). *Lo Nacional-Popular en Bolivia*. La Paz: Plural.

Josef Estermann

Doctor en Filosofía. Profesor de la Universidad de Lucerna. Responsable de Bases e Investigación en COMUNDO (Suiza). Amplia experiencia en los Andes del Perú y Bolivia.

<https://orcid.org/0000-0002-2325-1932>

E-mail: josefestermann@hotmail.com

Correspondência

University of Lucerne

Frohburgstrasse 3

P.O. Box 4466

6002 Lucerne

Data de submissão: Novembro 2019

Data de avaliação: Janeiro 2020

Data de publicação: Junho 2020