

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
SEDE ECUADOR**

COMITÉ DE INVESTIGACIONES

INFORME DE INVESTIGACIÓN

**El diálogo intercultural de conocimientos en las leyes educativas de
Ecuador y Bolivia**

Ramiro Reinaldo Huanca Soto

Quito – Ecuador
2015



Tabla de contenido

Umbral/Introducción.....	4
Transcursos metodológicos y conceptuales.....	6
La monoculturalidad del Estado-nación y la emergencia social y constitucional de la plurinacionalidad y la interculturalidad	7
Saberes ancestrales, cultura(s), ciencia(s) y justicia cognitiva	20
La infección simultánea de ciencia y sabidurías en la Educación Superior.....	27
¿Sociedad del conocimiento o sociedad de los conocimientos?	34
La descolonización de conocimientos y la igualdad de oportunidades en la Educación Superior	37
Políticas lingüísticas intercultural-bilingües e intra-intercultural plurilingües.....	42
Salida	52
Bibliografía	56
Documentos constitucionales y leyes Educativas	58

Resumen Ejecutivo

La presente investigación visibiliza en las leyes educativas del Ecuador y Bolivia, la relación intercultural entre conocimientos propios y conocimientos de otros lugares del mundo, entre ellos el conocimiento euro-norte-occidental. También se propone visibilizar el lugar de los conocimientos propios en un Estado intercultural y plurinacional. Para tal cometido se ha diseñado una serie de entradas temáticas que tocan al contexto histórico de la Plurinacionalidad, la pluriespiritualidad e interreligiosidad, las tensiones entre conocimientos, ciencias, tecnologías, sabidurías y diálogo de saberes, sociedad del conocimiento y las políticas lingüísticas. A partir de un diálogo interconceptual se exploran las dimensiones profundas y las dimensiones abyectas respecto a las transformaciones epistémicas y políticas que proponen las leyes educativas.

Palabras clave

descolonización, pensamiento abismal, colonialidad del poder y del saber, enemistad epistemológica, plurinacionalidad, pluriespiritualidad, interreligiosidad, conocimiento, conocimientos, ciencias, tecnologías, sabidurías, diálogo de saberes, sociedad del conocimiento, políticas lingüísticas.

Datos del autor

Ramiro Huanca Soto tiene origen en la zona cocalera de Los Yungas de La Paz Bolivia. Es de familia indígena y campesina dedicada a la cosecha de sagrada hoja de coca, café y cítricos. Ha estudiado una licenciatura en Literatura -UMSA, La Paz, una Maestría en Políticas Culturales en la UASB-Ecuador, un Diplomado en Educación Superior UMSA, La Paz. Tiene un par de libros publicados y artículos de literatura, educación y movimientos sociales en revistas nacionales e internacionales. Y es candidato doctoral en Estudios Culturales Latinoamericanos. UASB-Ecuador.

El diálogo intercultural de conocimientos en las leyes educativas de Ecuador y Bolivia

Ramiro R. Huanca Soto
Universidad Andina Simón Bolívar

El corazón y el grano se extinguen en el surco,
mas de nuevo, en su fruto se esconde otra semilla.
¿Oh ciclo de la vida: fin y comienzo juntos!
En la semilla un dios vive encerrado, el dios que
multiplica los frutos y los días *Jorge Carrera Andrade*

Desde antiguo, hasta el presente, son las tejedoras y los
poetas-astrólogos de las comunidades y pueblos, los que
nos revelan esa trama alternativa y subversiva de saberes y
de prácticas capaces de restaurar el mundo y devolverlo a
su propio cauce. *Silvia Rivera Cusicanqui*

Umbral/Introducción

El tema de la educación en Ecuador y Bolivia ha repercutido en los últimos años a raíz de movimientos sociales y populares que interpelaban una educación concordante con sus sueños, con sus propias epistemologías y con sus objetivos históricos como pueblos, naciones y culturas. Es así que entre los logros más significativos de las acciones colectivas de los movimientos sociales son las leyes educativas generadas en procesos y contextos constituyentes. En este sentido, si bien existen algunos estudios sobre los procesos educativos y los contextos constituyentes, al momento no se cuenta con una investigación específica sobre las leyes educativas de Ecuador y Bolivia. Cabe señalar que ambos países declaran su condición plurinacional e intercultural en respuesta a la emergencia histórica de culturas, pueblos, nacionalidades indígenas y afrodescendientes. Y en este marco los conocimientos diversos, propios y de otros lugares del mundo en las leyes educativas, aún no se constituyen en lugares de investigación, dando lugar inclusive a que la integración andina prescindiera de la orientación que pudiera dar una investigación, en este caso, de la manera cómo se

constituyen los conocimientos diversos en las leyes educativas desde un ángulo intercultural.

En este sentido cabe preguntar: ¿de qué manera dialogan los conocimientos diversos¹ en las leyes educativas de Ecuador y Bolivia? ¿Cómo se relaciona la interculturalidad en ese diálogo? ¿Es posible visibilizar un diálogo intercultural de conocimientos?

El propósito de la presente investigación, entonces, es visibilizar y problematizar la relación intercultural entre conocimientos propios y conocimientos de otros lugares del mundo, lo cual implica visibilizar cómo se configura la diferencia epistémica colonial² en relación a la epistemología de la modernidad en el marco de la condición estatal intercultural y plurinacional.

Se toma en cuenta cuatro leyes educativas: de Bolivia, Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010) y Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (2012) y de Ecuador, Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Esta investigación también toma en cuenta las constituciones políticas de cada Estado³.

¹ Se entiende por conocimientos diversos, a la pluralidad de formas de conocer correspondientes a cada cultura, pueblo o nacionalidad. Los conocimientos diversos se contraponen a la idea dominante de un solo conocimiento universalizante al cual habría que acceder. La existencia de conocimientos diversos implica la existencia de determinados lugares epistémicos éticos y políticos en oposición a las geopolíticas de conocimiento y de los lugares epistémicos dominantes a nivel global.

² Walter, Mignolo, “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”, Entrevista a Walter Mignolo por Catherine Walsh, *Polis*, Revista Académica, Universidad Bolivariana de Chile, Volumen 1 No.4, 2004.

³ En adelante se utilizarán las siguientes abreviaciones: CPEE referida a la Constitución Política del Estado de Ecuador y CPEB, referida la Constitución Política de Bolivia. Igual las leyes educativas enfatizarán las letras iniciales de cada ley: LAS-EP para referir la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez de Bolivia y LGDPL para referir la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas de Bolivia y para Ecuador la LOEI para referir la Ley Orgánica de Educación Intercultural y LOES para referir la Ley Orgánica de Educación Superior.

Transcursos metodológicos y conceptuales

El transcurso discursivo de este trabajo fue vivenciado a partir de la recopilación y revisión documental de las correspondientes leyes educativas, así como de la revisión bibliográfica de textos críticos y teóricos pertinentes. Simultáneamente se ha conversado con actores sociales y académicos respecto a los temas centrales que hacen a la investigación, como los conocimientos propios, la interculturalidad, la espiritualidad, la plurinacionalidad, la descolonización, la sociedad del conocimiento, el colonialismo académico, entre otros. Esta interacción cualitativa complementaria al análisis intertextual de las leyes educativas también ha permitido relacionar esas voces y visiones conversadas con las herramientas conceptuales que discurren en este trabajo⁴.

En términos conceptuales acudimos a algunas herramientas: geopolíticas de conocimiento, pensamiento abismal, interculturalidad crítica, diferencia colonial, colonialidad del poder, del saber y del ser. Estas herramientas nos permiten abrir el surco analítico de las leyes educativas para encontrar las diferencias y las analogías, regar de aguas interpretativas y generar sentidos. Por ello este trabajo es fundamentalmente interpretativo, localizado además en un lugar teórico-crítico que reflexiona las hegemonías globales de conocimiento así como la perspectiva y vivencia de los actores sociales que han impulsado las transformaciones educativas del Ecuador y Bolivia.

4 Cabe señalar que se ha hecho un trabajo cualitativo de entrevistas y conversaciones en Quito, Saraguro y Macas durante el 2014.

La monoculturalidad del Estado-nación y la emergencia social y constitucional de la plurinacionalidad y la interculturalidad

La monoculturalidad del Estado-nación

En el presente apartado se reflexionará la monoculturalidad en perspectiva histórica y política, como dispositivo transversal de las formas estatales coloniales, republicanas y neoliberales del Ecuador y de Bolivia. El propósito es contextualizar histórica y políticamente el análisis de los textos constitucionales y las leyes educativas correspondientes.

El contexto histórico de la plurinacionalidad implica tomar en cuenta a la mononacionalidad del Estado colonial, republicano y (neo) liberal. Mononacionalidad que transversaliza varios ámbitos como el económico, político, social y cultural, y que en su institucionalidad excluye y avasalla a la diversidad social así como a los conocimientos de culturas, pueblos y nacionalidades. Cabe señalar que los Estado-nación de Ecuador y Bolivia arrastran en su ideario, en sus prácticas y en sus historias el peso eurocéntrico de los estados nación europeos. En el devenir de sus historias, las élites gobernantes que dieron lugar a los estados coloniales, republicanos y (neo)liberales respectivamente, excluyeron, invisibilizaron y avasallaron igual o peor que los colonizadores. Fieles herederos del carácter señorial hispano, encarnaron internamente el colonialismo español, lo reprodujeron en nuevos y estratégicos dispositivos de dominación y de colonialismo interno⁵.

Durante el siglo XIX, diversas políticas de asimilación e incorporación subordinada a los designios del estado-nación, fueron intentadas con tal de homogeneizar la diversidad de pueblos, culturas y nacionalidades. En Ecuador, desde la revolución juliana de 1925 hasta la Reforma Agraria de 1964, el sistema hacendatario

⁵ Pablo, Casanova, *Sociología de la explotación*, Buenos Aires, CLACSO, 2006, 202-205.

no fue abolido totalmente. Y en términos sociales y de reconocimientos de identidades, tampoco hubo la intención de repensar la diversidad en términos estatales.

En Bolivia, desde el nacimiento de la República en 1825 hasta la mitad del siglo XIX, las políticas de invisibilización sobre los pueblos indígenas y de imposición de horizontes civilizatorios europeos, se aplicaron tanto desde la intelectualidad blanco mestiza como desde los distintos gobiernos liberales. Luego la Reforma Agraria de 1952 marcó un momento de inflexión estatal, donde se pretende reconocer la existencia del campesinado boliviano –no el mundo indígena- en el marco de una imaginaria ciudadanía mestiza. Si bien el proceso de devolución de tierras en la parte andina es más expansiva, la concesión de tierras al campesino boliviano no logra configurar una necesaria relación de trato equitativo entre Estado-nación y pueblos indígenas.

En la década de 1970, Ecuador y Bolivia tendrán experiencias afines respecto a la emergencia de identidades indígenas asumidas como nacionalidades. En Ecuador, a partir de 1972 se crea la Ecuador Runakupanak Rikcharimuy (Ecuarrunari) que significa: “El despertar de los hombres ecuatorianos”. Fue esta organización quien introdujo la noción de nacionalidades indígenas, fundando una posición alternativa a los designios homogeneizantes del Estado-nación. En Bolivia, por iniciativa de varios líderes e intelectuales aymaras, se crea el movimiento katarista. Este movimiento se funda en la memoria larga de las luchas anticoloniales de Tupak Katari, allá por 1781, y se implicarán conceptos fuertes como la teoría katarista de los dos ojos (ojo izquierdo, mirar hacia adentro de la identidad y ojo derecho hacia el afuera occidental colonizador), la descolonización y la plurinacionalidad.

En los años posteriores, las organizaciones sociales indígenas se fueron robusteciendo frente al Estado-nación monotópico y monocultural. A partir de la década de 1990 el movimiento indígena representado en la Confederación de Nacionalidades

Indígenas del Ecuador (CONAIE), postuló en sus reivindicaciones las ideas de plurinacionalidad, interculturalidad y “una educación con pertinencia cultural”⁶ Consecuentemente la CONAIE participó activamente en dos levantamientos sociales entre 1990 y 1994, siendo estos momentos constitutivos de una proyección de lo que sería después el Estado plurinacional e intercultural.

En 1990 la marcha por el territorio y la dignidad de los pueblos de Tierras Bajas de Bolivia, marcó un momento importante para comprender la condición plural que el katarismo había inaugurado dos décadas antes. Desde entonces Ecuador y Bolivia ingresan a una etapa de cambios políticos en la administración del Estado-nación republicano. Las organizaciones sociales devienen también en opciones políticas y comienzan a tener significativa presencia en el campo político tradicional y en las elecciones de carácter liberal. En 1996 Pachakutik, brazo político de la CONAIE, entra en escena política. En 1993 el katarismo conciliador del indígena aymara Víctor Hugo Cárdenas había de aliarse con Gonzalo Sánchez de Lozada, representado como el k'ara gringo de la derecha política boliviana. Es el momento campeante de las políticas neoliberales en América Latina, las mismas que entran en crisis a inicios de 2000; son momentos determinantes de los posicionamientos políticos y epistémicos de los movimientos y partidos políticos indígenas tanto de Ecuador como de Bolivia.

En el 2003 Pachakutik entra en alianza democrática con el coronel Lucio Gutiérrez y su presencia en el gobierno sólo dura seis meses, de enero a agosto, después de que el militar utilizara estratégicos dispositivos dirigidos a expulsar del gobierno a la

⁶ Marta, Rodríguez, “Amenazas globales, retos identitarios. La educación intercultural bilingüe como forma de resistencia indígena: el caso del Ecuador”, *Iberoamérica social: revista-red de estudios sociales*, II, pp.68-80, en <http://iberoamericasocial.com/amenazas-globales-retos-identitarios-la-educación-intercultural-bilingüe-como-forma-de-resistencia-indigena-el-caso-del-ecuador/>.

dirigencia de Pachakutik⁷. En Bolivia, y como continuidad a la geopolítica indígena de resistencia a las políticas neoliberales de privatización y enajenación de los recursos naturales, en la Guerra del agua en septiembre de 2000, los movimientos populares e indígenas generan movilizaciones éticas y provocan la Guerra del Gas en octubre de 2003, expulsando del gobierno a Gonzalo Sánchez de Lozada. Desde entonces, en los dos países se comienza a cuestionar el marco constitutivo colonial y mononacional de las cartas magnas, y después de procesos tensos y momentos constitutivos, el 2008 en Monte Cristi y el 2009 en las ciudades de Sucre y Oruro, respectivamente, se aprueban la Constitución Política del Ecuador y la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. En estas constituciones se prevé la incorporación del Estado Plurinacional entendida como articulación de las visiones, concepciones, cosmovisiones, sabidurías, pensamientos, conocimientos, ciencias, tecnologías y prácticas sociales y culturales de las naciones, culturas y pueblos originarios y afrodescendientes.

El constitucionalismo plurinacional e intercultural en Ecuador y Bolivia

Los procesos y relaciones entre sociedades y estados-nación en un marco de relaciones de dominación estructural, no dejaron de ser una tensión histórica entre procesos sociales de reoriginalización y procesos absorbentes⁸ de asimilación a lo mismo hasta antes del constitucionalismo plurinacional e intercultural en Ecuador y Bolivia. El nuevo constitucionalismo marca esa diferencia, es decir, intenta superar las políticas de absorción inclusivas a las estructuras dominantes monoculturales y monotópicas del Estado-nación. Este aspecto reconfigura un marco de relaciones distintas entre las identidades diversas que se denomina como intercultural. En sus

⁷ Ramiro, Huanca, *El volcán y la pulga. Una lectura comparada de movimientos sociales de Ecuador y Bolivia*, Tesis de Maestría, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 2004.

⁸ Anibal, Quijano “Des/colonialidad del poder. El horizonte alternativo”, en *Plurinacionalidad. Democracia en la Diversidad*, Quito, Abya Yala, 2009.

primeros artículos, tanto la CPEE como la CPEB declaran la plurinacionalidad y la interculturalidad de sus estados, en un marco de diferencias donde la boliviana plantea además ser un Estado social comunitario, algo que no especifica la ecuatoriana. Este aspecto no es menor, pues será el vector diferenciador de las políticas educativas en las leyes respectivas, tal como se verá más adelante.

Otro elemento importante es el vínculo jurídico político de las personas con el Estado, en el marco de superación de la idea dominante de ciudadano nacional. La idea de un modelo nacional y único de ciudadanía se quiebra por la idea plural y heterogénea de la ciudadanía, tal como el Art. 6 de la Constitución ecuatoriana que dice: "...la nacionalidad ecuatoriana es el vínculo jurídico político de las personas con el Estado, sin perjuicio de su pertenencia a algunas de las nacionalidades indígenas que coexisten en el Ecuador plurinacional; y la Constitución boliviana que afirma en el Artículo 3. "La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano".

Por otra parte, también es importante señalar que tanto la plurinacionalidad estatal como la interculturalidad no se reducen a las relaciones antropocéntricas, es decir a ordenar sólo las relaciones entre seres humanos. Se toma en cuenta una nueva narrativa fundada en el Sumak Kawsay/Buen Vivir (CPEE, Art. 3, 14, 71, 72,) y el Suma Qamaña/Vivir Bien (CPEB, Art. 2), como narrativas alternativas y alterativas⁹ de la Madre tierra y derechos de la Naturaleza o Pacha Mama (CPEE, Art. 71, 72) al paradigma eurocéntrico del desarrollo materialista y economicista.

⁹ Un proyecto alternativo implica un proyecto diferente a lo mismo. Y un proyecto alter-ativo implica una radical diferenciación, pues es pensado por fuera de las categorías de lo mismo. En este caso, la modernidad capitalista y desarrollista euro-norte-occidental sería la sustancia de lo mismo, lo hegemónico, lo dominante. La alteridad convoca a aquello que se reconoce a sí mismo, pues como dice Enrique Dussel: "no es lo mismo reconocer al otro como algo igual a lo mismo que reconocer al otro como algo diferente en sí mismo".

Plurinacionalidad y memoria en los preámbulos constitucionales

La transición del Estado-nación al Estado plurinacional requiere de un proceso trascendental. Un proceso que pretende trascender la tensión entre el legado de la imposición y las contradicciones históricas y la insurgencia de la creación de condiciones otras para la armonización de la composición social plural y diversa en sus distintas dimensiones: política, económica, jurídica, cultural, lingüística, educativa y epistémica. Como dice Rafael Bautista, “Se trata de una voluntad constituyente trascendental que asume ser sujeto de su propio desarrollo y se abre a lo nuevo que tiende, no como algo ya determinado sino algo por constituirse. Se trata del más explícito testimonio político (en la historia mundial) de un pueblo que se libera siendo, además, consciente de su liberación”¹⁰.

Pero la transición estatal como proceso trascendental a los mundos otros de la diversidad y pluralidad -en el eje de su autoconsciencia-, implica asumir una perspectiva crítica y fronteriza de la civilización occidental impuesta y las civilizaciones originarias que pasan -para sus propios fines- de la resistencia a la autodeterminación y re-existencia. A decir del ex-Ministro de Educación de Bolivia (2006-2008) Félix Patzi, quien impulsó la LAS-EP:

El concepto de lo plurinacional significa en primer lugar, reconocer a una nación como la nuestra, que es resultado de dos troncos civilizaciones: civilización occidental europea llamado moderno, y eso no se debe negarlo y sin caso que negáramos estaríamos hablando de otro colonialismo. Pero también implica reconocer

¹⁰ Rafael, Bautista, *Pensar Bolivia del Estado colonial al Estado plurinacional*, La Paz, Rincón editores, 2009, p. 475.

en igualdad de jerarquía y de condiciones a la civilización ancestral milenaria antigua que vamos a llamarlos civilizaciones indígenas andino-amazónicas¹¹.

Aunque Patzi invisibiliza a los pueblos afrodescendientes, la perspectiva de la plurinacionalidad se orienta a visibilizar la superación de las contradicciones antagónicas y apostar más bien por la interculturalidad de los troncos civilizacionales.

En este sentido, las CPE de Ecuador y Bolivia son lugares que revelan los acontecimientos históricos de lucha y resistencia anticolonial y antineoliberal pero también de afirmación plurinacional e intercultural. Esto implica que el proceso trascendental no significa la reproducción de la contradicción colonial, sino otro acoplamiento intercultural, la superación de los antagonismos.

Los preámbulos constitucionales, en este caso, en su distinción discursiva respecto al discurso normativo-legal, articulan precisamente los acontecimientos históricos y dan pautas para comprender desde la diferencia epistémica colonial¹² esa posibilidad intercultural de civilizaciones distintas, aunque habrá que pasar por un proceso descolonial.

A diferencia de otras constituciones, donde la presencia del pueblo es invisible o nominal, el sujeto colectivo emerge no sólo como testigo sino como activo sujeto autoconsciente para la transición y transformación estatal. Esa colectividad, además, prefigura una reconexión con la identidad plural de naciones y pueblos. La reconexión con la identidad implica un orden temporal, digamos un horizonte diacrónico que

¹¹ Félix, Patzi, *Miseria de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez en su fase de implementación. Análisis comparativo entre la versión original y la ley 070 promulgada*, La Paz, Vicuña, 2014, p. 51.

¹² La diferencia epistémica colonial es una noción que localiza la diferencia no reducido a un asunto cultural sino como sujeto activo de conocimiento que, cruzado en los pliegues de la colonialidad articula una mirada crítica a los legados de la modernidad revirtiendo dichos legados desde los conocimientos propios.

problematiza la manera cómo se resuelve el orden coetáneo de lo político desde un horizonte de memoria ancestral. Ese horizonte de memoria, que es la culminación de una pluralidad de mundos y de una pluralidad de tiempos, en las constituciones de Ecuador y Bolivia, se articula en cuatro horizontes espacio-temporales: la memoria profunda, la memoria larga, la memoria corta y la memoria reciente¹³.

Las dos constituciones se localizan en y desde “los tiempos inmemoriales” y “RECONOCIENDO nuestras raíces milenarias”, se implican en una mirada habitante de un tiempo exterior a la cronología moderna. Es la memoria profunda la que opera como condición originaria de posibilidad, es el tiempo-espacio 'antiguo' el que da origen a las CPE. La memoria profunda es la semilla civilizacional desde donde se opera el presente y se proyecta el futuro. En este sentido, la memoria profunda rompe el orden lineal de las constituciones modernas de los países de la América del Sur, que en sus declaraciones discursivas plantean un horizonte teleológico sobre la vida.

La memoria larga se implica por cuanto se aluden a las luchas anticoloniales de los pueblos milenarios invadidos y avasallados. Es la memoria que reactiva los periodos de resistencia al orden colonial de dominación, “COMO HEREDEROS de las luchas sociales de liberación frente a todas las formas de dominación y colonialismo” (CPEE) e “inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires” (CPEB), se pretende construir un nuevo Estado. Las memorias corta y reciente de las luchas sociales se implican en la memoria larga por cuanto constituyen referentes históricos de lucha implícitos. Es más, la anudación

13 Debo esta periodización al texto de Silvia Rivera en especial *Oprimidos pero vencidos* y a los diálogos sostenidos con Wilmer Villa, doctorante del Programa de Estudios Culturales Latinoamericanos, UASB, sede Ecuador.

de memorias, y la proyección a: “Y con un profundo compromiso con el presente y el futuro,” (CPEE) y el “reto de construir colectivamente el Estado” (CPEB), establecen creativamente la complementariedad de las memorias y la proyección de una superación de las contradicciones diacrónicas¹⁴. Son estas memorias las que operan en las leyes educativas, las que se reactualizan en relación a los conocimientos diversos, no sin ciertas contradicciones y abyecciones epistémicas, particularmente en las leyes educativas ecuatorianas.

Espiritualidad e interreligiosidad en las constituciones y en las leyes educativas

El proyecto moderno del Estado-nación implicó tanto en Ecuador como en Bolivia, el avasallamiento de las prácticas espirituales sagradas en el marco de la extirpación de lo profano y las idolatrías, a cambio de la institucionalización colonial de lo sagrado católico como totalidad ontológica. De esta manera se instauró la conquista espiritual como generación de la colonialidad religiosa. En este marco, si las constituciones ecuatoriana y boliviana se asumen como plurinacionales e interculturales, declarando además ser estados laicos, un elemento sustancial de esa doble condición es la reconfiguración de la espiritualidad de pueblos, culturas y nacionalidades en relación a la religión. Sin tensionar radicalmente la religión dominante, las propias lógicas de los pueblos, culturas y nacionalidades se instalan en un escenario creado por los mismos actores colectivos. Es decir, el privilegio hegemónico de las imágenes religiosas, como el predominio de la Iglesia Oficial y la figura del sacerdocio como autoridad celestial, impuestos sobre los lugares sagrados, sobre los propios sentires y las formas de ser y actuar, entran en vilo ante la propia capacidad de autodeterminarse y rehacerse espiritualmente.

¹⁴ Silvia, Rivera, *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, La Paz, Tinta Limón, 2010.

La Pachamama como víctima “de un sistema de dominación (como la actual globalización neoliberal)...” (R. Bautista, 2009: 482), articula la dimensión espiritual, existencial y filial de los pueblos, culturas y nacionalidades. Las CPE de Ecuador y Bolivia inciden en reconocerse como hijos/as de la Pachamama. Como dice la CPEE, “la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia”. La naturaleza de la que se es parte implica la inversión antropocéntrica que asume a la naturaleza como objeto y recurso de manipulación. Ser parte de la naturaleza desplaza la distancia entre humanidad y naturaleza a una integración vital donde la inversión vital connota la supremacía creadora de la Pacha Mama. Esta inclusión y reconocimiento de la Pacha Mama como sujeto vital de la existencia, se complementa a la figura de Dios, mostrando así la interculturalidad espiritual y apostando a la convivencia y al reconocimiento de la pluralidad espiritual e interreligiosidad, tal como plantea la Constitución boliviana. La CPE de Bolivia y de Ecuador dicen lo siguiente:

Con la fortaleza de nuestra Pachamama y gracias a Dios, refundamos Bolivia.

CELEBRANDO a la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte y
que es vital para nuestra existencia,

INVOCANDO el nombre de Dios y reconociendo nuestras diversas formas
de religiosidad y espiritualidad.

Los enunciados referidos equilibran el dominio espiritual de una sola religión por la inclusión equitativa de la referencia espiritual propia con aquella proveniente con la Conquista y Colonia. Sin embargo es importante señalar la alusión no sólo a la Pacha Mama como sujeto vital y de equilibrio con Dios, tal como la Constitución boliviana lo afirma, si no cuando se reconoce a “nuestras diversas formas de religiosidad y espiritualidad”, como prevé la Constitución ecuatoriana.

La diversidad de formas articula la diversidad espiritual de culturas, pueblos y nacionalidades. Y en este recorrido, el monotopismo religioso y la concepción única de la vida que divide el espíritu de las cosas y la naturaleza, entran en crisis. En este sentido la Constitución boliviana es enfática cuando afirma a “la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diversidad como seres y culturas”. De un lado, la Pachamama actúa como dispositivo de equilibrio con Dios, haciendo además la paridad necesaria para la convivencia entre distintas civilizaciones. Y la pluriespiritualidad aparece mencionada y potente para especificar la distinción con el monoteísmo, así como la diferencia con una sola entidad abstracta y localizada en un tiempo sin referencias vitales. Al contrario, la pluralidad y diversidad tiene arraigo precisamente con las experiencias empíricas de la vida, como son la pluralidad de “cosas”, “seres” y “culturas” erigiéndose contra la hegemonía institucional de lo sagrado, que en su práctica histórica ha mimetizado toda expresión religiosa “entre cuatro paredes, con santos extraños y reducido toda creencia a un solo ser y una sola cultura...mientras nosotros creemos en muchas illas y ajayus de todas las cosas que existen en la vida”, como dice el sabio aymara Gonzalo Atho. Esto implica la articulación de las maneras de percibir el mundo desde la propia interioridad de sus mundos, es decir desde la experiencia y cotidianidad de las comunidades que perciben la relación entre lo sagrado y lo trascendente desde el cotidiano presente.

Ahora bien, cómo se materializa la relación entre espiritualidad y religión en las leyes educativas?

En la LOEI se dice:

Educación en valores.- La educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género,

generacional, étnica, social, por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación (Art. 1.i).

En la LOEI la hegemonía de valores provienen de la matriz de occidente, de su ángulo democrático liberal, incluyendo la solidaridad y la tolerancia y la inclusión de lo que viene siendo un enunciado global sobre la superación de las relaciones de discriminación. Explícitamente no hay enunciados de valores propios de los pueblos, culturas y nacionalidades. Y lo que no se nombra no existe, y lo que existe, existe desde el ángulo de la religión convencional. En este sentido, y en relación con la pluriespiritualidad reflejada en la CPEE, se menciona la noción del respeto a la “creencia religiosa”. Pero esta noción diseña una línea abismal; no se acerca a la espiritualidad de los pueblos y nacionalidades porque las creencias religiosas caracterizan más a la religión que trajo Colón y luego a las religiones divergentes de esa misma matriz, inclusive a las sectas que proliferan en comunidades.

Esta distancia con los mundos espirituales de los pueblos y nacionalidades, tiene sus afinidades y analogías con el punto y. Laicismo del mismo Art. 1., que dice: “Se garantiza la educación pública laica, se respeta y mantiene la independencia frente a las religiones, cultos y doctrinas, evitando la imposición de cualquiera de ellos, para garantizar la libertad de conciencia de los miembros de la comunidad educativa. Se enfatiza la “independencia” frente a imposiciones religiosas pero no se encuentra la conexión con los mundos espirituales y de éstos con el mismo mundo religioso del eurocentrismo euro-cristiano, que implicaría otra manera de con-vivir al interior de la pluriespiritualidad y la convivencia de las propias espiritualidades con las “religiones, cultos y doctrinas” y viceversa.

En las Bases de la LAS-EP, el énfasis en una mayor apertura espiritual comienza con una educación que se asume por ser “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, dice: pfo.1). Las nociones empleadas se orientan a una crítica radical del sistema y orientada a la reafirmación cultural de sujetos exteriores y periféricos al mundo euro-norte occidental. Es la exterioridad relativa de naciones y pueblos indígenas, interculturales y afrobolivianos que irrumpen en escena primordial de la educación. En este marco de insurgencia de sujetos vinculados explícitamente al bloque social de los pueblos, el Art. 6, señala que la educación “Es laica, pluralista y espiritual, reconoce y garantiza la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, fomenta el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática, y propiciando el diálogo interreligioso”. La dimensión política que apuesta a la transformación del sistema-mundo/moderno/colonial y la dimensión espiritual que apuesta a la transformación de la colonialidad del ser, conllevan un proyecto decolonial no vistas en otras reformas educativas en Abya Yala.

Respecto al horizonte político y espiritual de la LOEI, la LAS-EP introduce varios términos: “pluralidad”, “espiritual”, la “espiritualidad de las naciones y pueblos...”, “convivencia”, los cuales intentan superar una especie de multiculturalismo espiritual, y apostando más a una interculturalidad de la pluriespiritualidad y el diálogo entre diversas religiones, siendo más coherente con “nuestras diversas formas de

religiosidad y espiritualidad” que dice la CPEE y a “la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diversidad como seres y culturas” de la propia CPEB.

La pluriespiritualidad de las naciones y pueblos están en equivalencia a las religiones, algo que no mencionan los Principios Generales de la LOEI, siendo mucho más coherente esta equivalencia con el preámbulo de las CPE la LAS-EP. Esta observación tiene que ver con la proyección de la espiritualidad relacionada a la diversidad epistemológica de los pueblos, y no a la espiritualidad relacionada sólo a sí misma.

Saberes ancestrales, cultura(s), ciencia(s) y justicia cognitiva

La relación entre saberes ancestrales, cultura y ciencia ha sido siempre invisibilizada y negada por la separación epistemológica de los conocimientos. De esta relación trata el siguiente apartado, pero de una relación que problematiza sus conexiones y proyecciones en las leyes educativas de Ecuador y Bolivia.

A decir de Boaventura de Sousa Santos, la relación entre conocimientos de la epistemología occidental y conocimientos de la diversidad epistemológica de los pueblos, nacionalidades y culturas, está marcada por la demarcación de una línea abismal de exclusión e invisibilización. Este pensamiento opera por la definición unilateral de líneas radicales “que dividen las experiencias, los actores y los saberes sociales entre los que son visibles, inteligibles o útiles (los que quedan de este lado de la línea) y los que son invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos (los que quedan del otro lado de la línea)”¹⁵. De esta manera la diversidad epistemológica de los pueblos son producidos como no existentes y ello implica la reproducción de una injusticia cognitiva y no sólo la injusticia social. La batalla por la justicia social conlleva a la justicia

¹⁵ Boaventura, de Sousa, Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Uruguay, Trilce, 2010, p. 37.

cognitiva, entonces la justicia no sólo es política, es también epistémica. En este marco, las dos CPE plantean la posibilidad de establecer la justicia cognitiva y el ejercicio de los derechos epistémicos. Para ello, la lógica de los pueblos y nacionalidades en las leyes educativas tienden a equilibrarse y hacerse justicia en relación a la ciencia occidental, con algunos matices, sin embargo, que implican precisamente a la pertinencia del diálogo de conocimientos.

Los matices entre cultura y ciencia o la enemistad epistemológica

Cultura y ciencia son dos términos que se designan en la CPEE. Su ligazón permite reparar la separación ocasionada por la hegemonía del saber científico desde finales del siglo XVII. Esa separación implicaba la existencia de dos modos de saber y conocer. Por un lado la cultura basada en las humanidades, las artes, la filosofía, la literatura, y por otro lado, la ciencia como portadora de la “neutralidad valorativa” sobre la realidad empírica. Esta distancia implicó la hiperespecialización epistemológica, por tanto la construcción de ciudadelas de conocimiento, fronteras disciplinarias y jerarquías. Como dice Wallerstein:

Mundialmente, la estructura estaba completamente en su lugar a partir de 1945. Y fue en este momento que podemos decir que la batalla de prestigio entre las dos culturas, una batalla dura durante dos siglos, fue ganada más o menos definitivamente por la ciencia, que fue reconocida por el Estado y por la sociedad como la forma superior de saber, recompensada socialmente no solo con honores, también en forma de dinero. La ciencia reclamó ser socialmente útil, verdaderamente imprescindible, en

la producción de tecnología que fomentaba el crecimiento económico, permitiendo una mejor calidad de vida¹⁶.

El reclamo de la ciencia como saber útil implica una alusión como saber inútil a la cultura y las humanidades. En este marco, el diálogo de conocimientos y saberes que se advierten en las CPE y las leyes educativas del Ecuador y Bolivia tienen otro escenario complejo, si se analiza desde la perspectiva de la enemistad epistemológica. En la CPEE hay un acápite que titula Cultura y Ciencia. El hecho de que vaya primero la palabra cultura da una señal de querer buscar no la primacía sino el equilibrio entre dos campos de conocimientos desmembrados por la enemistad y jerarquización epistemológica de la ciencia sobre la cultura. Pero la CPEE va más allá, pues las dimensiones de la enemistad epistemológica si tienden a ‘amistarse’, también se abren a la “memoria histórica de sus culturas” (Art.21) que implica además la valoración de los conocimientos de los pueblos y nacionalidades. Esta apertura permite el reconocimiento de otra posibilidad de diálogo en el Art. 25 cuando anuncia que “Las personas tienen derecho a gozar de los beneficios y aplicaciones del progreso científico y de los saberes ancestrales”. Cultura entendida no sólo como actividades artísticas, culturales y literarias, sino como lugar de saberes ancestrales que puede relacionarse con la ciencia, tienen implicaciones epistémicas más allá de una idea reductiva de cultura como expresión de tradiciones o costumbres.

La LOEI, en este sentido, trata más la relación entre saberes ancestrales y ciencia y poca atención entre ciencia y cultura o cultura y saberes ancestrales. O en el extremo de referirse sólo a los saberes ancestrales sin mayor vínculo con ciencia o cultura, como lo hace en el pfo. z de los Principios Generales:

¹⁶ Emanuel, Wallerstein, *Retos para la universidad en el siglo XXI*, Revista Investigaciones Sociales, Año VIII No. 13, Lima, UNMSM, 2004, p. 165.

Interculturalidad y plurinacionalidad.- La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos.

La localización de los saberes ancestrales está al interior de las nacionalidades, pueblos y culturas, y la definición se orienta más hacia una explícita intraculturalidad. Ocurre algo distinto con la LAS-EP, que articula visiblemente las tensiones entre ciencia y cultura y las relaciones de éstas con los conocimientos, saberes y ciencias de los pueblos originarios, campesinos, interculturales y afrodescendientes. La superación de la enemistad epistemológica señalada por Wallerstein implica definir los saberes y conocimientos de la diferencia colonial de una manera mucho más integral. En Bases, Fines y Objetivos de la Educación, en la LAS-EP se dice que la educación:

Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.

La definición no restringe sólo al ámbito de los pueblos, para ellos, sino que

pretende impregnar todo el sistema educativo. También se articula una dimensión integral cuando se refiere a “saberes, conocimientos e idiomas” y, algo que no considera la LOEI, pone en el mismo plano a comunidades interculturales y afrobolivianas en “igualdad de condiciones”, proyectando y sugiriendo que no se trata de un multiculturalismo relacional sino de una perspectiva crítica de las injusticias y las estructuras de dominación colonial en la interrelación¹⁷.

En los Fines de la educación, la LOEI habla de “convivencia social, intercultural, plurinacional”, “cuidado y preservación de las identidades”, “sentido de pertenencia unitario, intercultural y plurinacional”, “el desarrollo, la promoción y el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe” y “de los idiomas de los pueblos y nacionalidades”, pero no se menciona ningún artículo sobre los saberes o conocimientos de los pueblos y nacionalidades.

Algo distinto concurre en la LAS-EP. La vinculación entre ciencia y conocimientos diversos es explícita. La concepción de ciencia no se mantiene en su reducto epistemológico, al contrario se promueve cierta infección, aunque en el pfo. 11 del Art.4. se plantea “Impulsar la investigación científica y tecnológica asociada a la innovación y producción de conocimientos como rector de lucha contra la pobreza,

17 Al respecto, la proyección y sugerencia que implica a la “igualdad de condiciones” se alienta en lo que Catherine Walsh afirma: “Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permiten que la educación “normal y “universal” sigue perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes. Es señalar la necesidad a visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial” Catherine, Wals, “Estado Plurinacional e intercultural. Complementariedad y complicidad hacia el “Buen Vivir””. en *Plurinacionalidad. Democracia en la Diversidad*, Quito, Abya Yala, 2009, p. 38.

exclusión social y degradación del medio ambiente”. Si bien acá la ciencia opera en su reducto, el Art. 3. Pfo. 10 dice que la educación “Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas originaria campesinas, comunidades interculturales y afrobolivianas en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad”.

La ciencia no es ciencia sólo desde sus propios parámetros epistemológicos, sino desde las perspectivas negadas y avasalladas por la modernidad. En este sentido, hay una fractura a la idea de ciencia eurocéntrica como perspectiva única de conocimiento¹⁸ y al mismo tiempo una dimensión ética de valoración y de diálogo con los “saberes y conocimientos universales”. El reconocimiento de universalidad que teóricamente es complejo, tiene mayor precisión cuando en el Art. menciona que uno de los fines es “Universalizar los saberes y conocimientos propios, para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales”. No sólo hay un lugar de enunciación autovalorativo y de seguridad epistémica de lo que se tiene, sino una provocación a los diseños globales y a las geopolíticas de conocimiento que construyeron la idea global de una sola universalidad del conocimiento.

De otro lado, es importante ver que la LOEI en sus Principios y fines enfatiza una educación con pocos parámetros sustentados en la visión de los pueblos y nacionalidades. Al contrario, en la LOEI resalta en varios artículos una concepción liberal de las “libertades”, “autonomía”, “derechos humanos”, “esfuerzo individual”,

¹⁸ Anibal, Quijano, “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, en Santiago Castro Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millan de Benavides, edit., *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, Colección Pensar/Centro Editorial Javeriano, 1999.

“derecho de las personas” y la concepción del educando como centro del proceso”¹⁹. En la LAS-EP se anula al sujeto como ente individual del cual se parte y se asume el peso de la discursividad colectiva y comunitaria siempre vinculada a los pueblos indígenas, interculturales y afrodescendientes. Este aspecto es importante para comprender dos elementos: la educación “productiva y territorial orientada a la producción intelectual y material” (pfo.9) y la “educación en la vida y para la vida”. Estos dos elementos descentran la idea de que la educación se realice sólo en los establecimientos educativos, como parece afirmarse la LOEI al declarar inclusive los establecimientos educativos como centros democráticos. “La educación en la vida y para la vida” se opone al encierro, a la educación abstracta y bancaria, al predominio del saber lineal del docente y a la formación funcional para la lógica extractivista del capitalismo que precisamente avasalla la vida y la naturaleza. Según el sabio Atho, *en* la vida se entiende *en* “la experiencia de la sociedad, la comunidad y la naturaleza para devolverle en ayni lo que nos enseña. Y devolverle es cuidarlas y criarlas” (Conversación, 01.01.14). “Para la vida” entonces se puede entender para la crianza de la vida. En este sentido la educación tiene un objetivo ético y de reciprocidad con la vida y de otra

19 Al respecto cabe señalar también la perspectiva crítica de la Universidad Andina Simón Bolívar respecto a la aplicación curricular de la LOEI, desde la perspectiva del diálogo de conocimientos de la presente investigación, y que en sus partes sobresalientes señala: “Una propuesta desnacionalizada. Resulta extraño que el Ministerio de Educación de un gobierno que se propone rescatar la idea de Patria, revalorizar lo nacional, defender la ecuatorianidad, promover la integración; haya formulado su documento de propuesta de bachillerato desde una perspectiva abiertamente desnacionalizada. El documento no incluye ni una sola vez la palabra “patria”, ni al patriotismo. Ni se refiere a los valores nacionales, la Nación Ecuatoriana, los elementos del Proyecto Nacional, la unidad del país, la ecuatorianidad, sus símbolos y expresiones...La concepción de la educación tiene en el documento un marcado sesgo instrumental. La concepción de ser humano no considera su carácter social e histórico. Está centrada en el individuo. Hay un excesivo peso en las capacidades individuales...La concepción del conocimiento es instrumental. El predominio de una racionalidad instrumental impide concebir al conocimiento como una producción social y colectiva. El “diálogo de saberes” se deja de lado.” UASB, *Análisis de la propuesta del nuevo bachillerato presentada por el Ministerio de Educación*, Quito, UASB, 2011.

dimensión de la conciencia si articulamos con Walsh la CPE en el sentido de «la conciencia social crítica en la vida y para la vida» (en el artículo 80) y el desarrollo de la conciencia plurinacional como objetivos educativos, entendiendo que “el cambio de conciencia es fundamental en los proyectos de interculturalización y plurinacionalización y a la refundación misma” (C. Walsh, 2008: 145). Un cambio de conciencia que no sólo involucra a los no indios sino, como dice el sabio Jaime Pilatuña, a los propios indios: “Pero si ni siquiera sabemos que yo como kitukara se que soy kitukara, cómo voy a poder aportar para la red del Estado Plurinacional, cómo si ni yo mismo se que soy kitukara, pues ahí hay una debilidad que tenemos. Por eso pienso yo aquí debe haber procesos de sensibilización, procesos de concienciación” (Entrevista, 12.10.14).

El sabio Pilatuña está apelando a la conciencia transformadora para consolidar el Estado plurinacional e intercultural ecuatoriano, conciencia que se problematiza con el énfasis individualista puesto en la LOEI.

La infección simultánea de ciencia y sabidurías en la Educación Superior

En este apartado se trata de visibilizar la relación problemática entre ciencia y sabidurías y ver, como posible salida, la mutua contaminación.

La educación superior en las dos leyes tiene distinto tratamiento. En la ley boliviana la Formación Superior Universitaria está contemplada en la misma LAS-EP, sección IV: en la ley ecuatoriana se denomina Ley Orgánica de Educación Superior. Atendiendo a ese cambio de conciencia que implicaría la construcción del Estado Plurinacional e intercultural, en sus partes introductorias como los Fines y Objetivos respectivamente, se advierte que hay objetivos referidos al perfil del profesional que

interpela a relacionarlo con el diálogo intercultural de conocimientos. En la LAS-EP, Art. 53, dice.

1. Formar profesionales científicos, productivos y críticos que garanticen un desarrollo humano integral, capaces de articular la ciencia y la tecnología universal con los conocimientos y saberes locales que contribuyan al mejoramiento de la producción intelectual, y producción de bienes y servicios, de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad y la planificación del Estado Plurinacional.

La formación de profesionales como científicos, productivos y críticos proyecta la capacidad de articular “la ciencia y la tecnología universal con los conocimientos y saberes locales”. Si bien hay una concesión al universalismo de la ciencia y una jerarquización respecto a otros conocimientos locales, el enunciado provoca a la actual formación científica en las universidades que invisibilizan la presencia de conocimientos por fuera de la ciencia. Ciertamente, la articulación entre conocimientos de distinta matriz civilizatoria no refiere precisamente a un nivel de traducción, sin embargo refiere a la apertura de su propio lenguaje científico y una conexión a otros lenguajes locales. De acá la pertinencia de que la educación superior también se inscriba como intra-intercultural y plurilingüe, pues la articulación requiere de ese triple despliegue.

En la LOES no existe explícitamente un perfil profesional, pero sí la declaración de derechos de los estudiantes que en sus partes más sobresalientes menciona su derecho a participar en la “...aplicación del conocimiento”, a una “educación superior laica intercultural, diversa”. Y en los fines de la educación Superior enfatizará la necesidad de “Formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la

vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social”. Esta ligazón política a la República, no al Estado Plurinacional, tiene también una orientación universalista y epistemológica que la secunda: “Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas” (Art. 8, pfo. a). En esta parte de la LOES no existe una directa interacción entre los conocimientos diversos, sean locales o universales. En este sentido y en otro párrafo se lee: “Contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional”.

La ciencia debe 'desarrollarse', los saberes ancestrales 'enriquecerse', pero no mutuamente infectarse o interculturalizarse²⁰, es decir y a diferencia de la LAS-EP, articularse. Al respecto, el Viceministro de Educación Superior del Ministerio de Educación de Bolivia, Giovanni Samanamud dice lo siguiente:

...un dialogo entre la ciencia y la sabiduría es algo distinto es algo diferente...si queremos entender un dialogo con la sabiduría indígena evidentemente lo que ese diálogo va ocasionar es la transformación de la ciencia misma no se trata de pensar que la sabiduría le va agregar algo a la ciencia, no se trata de pensar que la sabiduría va ser una especie de atributo moral en el científico para que pueda utilizar de mejor manera la ciencia y la tecnología, si en el dialogo entre ciencia y sabiduría no hay una transformación real de la concepción de la ciencia misma entonces no estamos asistiendo a nada novedoso, a nada cambio, a nada transformador. Es necesario que en el diálogo se transforme, el primer punto de este dialogo, de esta transformación es cambiary de transformar la concepción de la realidad porque la hegemonía del paradigma cientificista que se traduce en reducir la realidad del pensamiento

²⁰ Cabe para el debate lo que dice el sabio Jaime Pilatuña, cuando asume la especificidad de la sabiduría, sin mayor infección con la ciencia : “entonces para nosotros es de vital importancia justamente como nuestros abuelos alcanzaban la sabiduría en el conocimiento de vida, mas no la teoría, conocimiento de vida que es muy diferente” (Entrevista, 12.12.14).

evidentemente ha logrado reducir la realidad esa es la primera cosa que en el diálogo con la ciencia debe transformarla en sí misma, no reducir los ámbitos de la realidad, lo que el paradigma científico define como realidad, es decir, hay otras dimensiones de la experiencia humana que está dentro de la forma de construir y de ver el conocimiento en la dimensión de la sabiduría que no toca el paradigma del conocimiento científico²¹

Para Samanamud, la condición de diálogo es un proceso de interacción y mutación que conlleva a la transformación de la ciencia. Si no hay cambio y la ciencia sigue intocada, no habrá posibilidad de un real diálogo. Por tanto la sabiduría indígena no puede ser objeto de agregación, adición o yuxtaposición sino constituida su presencia en relación de una contaminación. Esta relación de contaminación tiene implicancias para el horizonte del Suma Qamaña/Vivir Bien y Sumak Kawsay/Buen Vivir -aunque Samanamud no alude tal horizonte-, porque este horizonte interpela ver el uso ético del conocimiento pero también al “uso políticamente estratégico del conocimiento”²², conocimiento contaminado, claro. La contaminación del conocimiento hegemónico no es para reproducir su hegemonía o para permitir que los conocimientos subalternos sean incluidos de manera subordinada sino para transformar también a la propia ciencia. En parte se proyecta una especie de indianización de la ciencia.

Ese conocimiento contaminado al que alude Samanamud y al que la LAS-EP abre sus mayores posibilidades, a diferencia de la LOEI que se abyecta en dicha

²¹ Giovanni, Samanamud, *Diálogo, ciencia y sabiduría desde la perspectiva del Buen Vivir*, Conferencia, Quito, 11 de enero de 2012.

²² Entrevista a Walter Mignolo por Catherine Walsh, *Polis, Revista Académica*, Universidad Bolivariana de Chile, Volumen 1 No.4, 2004

Pero este uso político del conocimiento, que en las políticas educativas del Ecuador tienen que ver con el cambio de matriz productiva y en las políticas educativas de Bolivia con la educación productiva y comunitaria, es tema de otro debate localizado en la gestión y aplicación de las leyes educativas.

posibilidad de contaminación, implica al diálogo intercultural de conocimientos –o diálogo de sabidurías y conocimientos según Samanamud-. Diálogo intercultural en el que subyace la potencia de una doble traducción, aspecto no avizorado con mayor rigurosidad por la LAS-EP, pues su límite fronterizo está precisamente en la contaminación de la sabiduría hacia la ciencia pero no de la ciencia hacia la sabiduría. Esta posibilidad de contaminación conllevaría, en todo caso, a un nivel profundo de afectación y transformación. Esto es, la “infección simultánea”, como dice Mignolo, de la cosmología científica por la cosmología indígena y de sabidurías o conocimientos y ciencias ancestrales y de la cosmología indígena y de sabidurías o conocimientos y ciencias ancestrales por la cosmología científica.

Para encontrar una noción que intente acercar el diálogo de saberes y conocimientos diversos (o sabidurías según Pilatuña y Samanamud), es necesario desplazar el análisis a otros periodos discursivos de la LOES. En el Capítulo 3, Art. 12 se menciona a “la producción de pensamiento y conocimiento en el marco de diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global”. Otra vez el diálogo de saberes se inferioriza respecto al pensamiento universal y a la ciencia global. Además en el documento no existe claridad respecto al término “saberes”, por lo que puede ser un término que reproduce la misma concepción occidental de saberes, en términos de Samanamud, así como la inferiorización epistémica de los conocimientos de la diferencia colonial, tan distintamente formulados en la CPEE²³.

23 “La nueva Constitución ecuatoriana hace un cambio de lógica importante no sólo en dar un lugar céntrico a la ciencia y conocimiento, sino también en reconocer que la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos. Al hablar de conocimientos científicos y tecnológicos y sus enlaces con conocimientos ancestrales –haciendo que los ancestrales también son entendidos como tecnológicos y científicos la Constitución pretende superar el monismo en la definición de «la ciencia» enfrentando así la colonialidad del saber”. Catherine, Walsh, “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, *Tábula Rasa*, No. 9, julio-diciembre, Bogotá, 2008, 145).

En el Capítulo VI, El principio de pertinencia, Art. 107, se dice que “El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la perspectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial y a la diversidad cultural...”. Aquí cabe señalar la diferencia entre los conceptos “diversidad cultural” y “diálogo de saberes”. El primero refiere a una condición social y cultural que plantea la incorporación de la diversidad cultural como principio fundamental y rasgo definitorio de un país que contribuye a canalizar y compatibilizar las demandas de pluralidad étnico-cultural con la aspiración de ser reconocida en las estructuras del Estado. El segundo refiere a un contenido epistémico²⁴. La diversidad cultural es un punto de llegada a quien habrá que responder; el diálogo de saberes es el punto de partida, la herramienta que permitirá la justicia cognitiva en la interacción epistémica. Sin embargo el sentido de pertinencia no alcanza a copiar lo que dice se dice en los Fines o Principios de la propia LOES. El principio de Pertinencia del Título VI en el marco de un diálogo de conocimientos tiene cierta debilidad conceptual. A propósito del proyecto universitario de la Revolución Ciudadana, Arturo Villavicencio dice que “la falsa noción de un universalismo de la ciencia y de la praxis científica está conduciendo a adoptar criterios y estándares, probablemente válidos en otros contextos, pero desprovistos de valor social y de compromiso que emana de los principios de una calidad y pertinencia consagrados en la Ley”²⁵. La diferencia de análisis con Villavicencio es que él visibiliza el “valor social” y el “compromiso” como componentes de la Pertinencia; no asume a los conocimientos

24 De la misma manera, en el Art. 145 de la LOES, se dice que “El principio de autodeterminación consiste en la generación de condiciones de independencia para la enseñanza, generación y divulgación de conocimientos en el marco del diálogo de saberes, la universalidad del pensamiento y los avances científico-tecnológicos locales y globales”.

25 Arturo, Villavicencio, *¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana?*, Quito, Taller gráfico, 2013, p.52.

ancestrales y/o al diálogo de saberes -aun en su casi vacío semántico- como componentes de la Pertinencia. En nuestro análisis sí vislumbramos las limitaciones de la Pertinencia contenida en la LOES. Como dice el indígena aymara Zacarías Alavi: “La diversidad cultural implica cosmovisiones diversas, distintas formas de producir conocimientos y prácticas culturales. Una educación culturalmente pertinente debe fundamentarse necesariamente en la *epistemología de la cultura involucrada*”²⁶ (énfasis de RRHS). Desde esta perspectiva, el concepto de diversidad cultural localizado en el Título VI de la LOES no alcanza a definirse como “conocimiento” o “epistemología de la cultura involucrada”.

En este sentido, resulta complejo pensar una interculturización de conocimientos si no se valora la epistemología de la cultura involucrada, pues a decir de Enrique Ayala:

la interculturalidad, insisto, es una interculturalidad radical que supone diferencias, explotación, colonialismo interno, la interculturalidad no se hace entre personas que se supone son iguales, si no somos, si hay explotación, si hay barbarie, si hay racismo, todo eso es verdad...estamos muy mal, hemos dado ciertos pasos, por ejemplo; se le llama a la ley de educación intercultural, al menos hemos reconocido la interculturalidad, pero de ahí a que la educación ecuatoriana sea intercultural, hay un abismo, porque la interculturalidad supone ante todo reconocer al otro, valorizar al otro, si no tenemos un proyecto serio de revalorización de la cultura indígena en el país para que aprendan los que no somos indígenas, nunca nos entenderemos. (Entrevista 09.10.14).

En este sentido, el horizonte de sociedad que señala la interculturalidad epistémica, tiene que ver con las epistemologías de las culturas involucradas, con los

²⁶ Zacarías, Alavi, “El paradigma andino y el currículum culturalmente pertinente”. *Entrepalabras*, Revista de educación en el Lenguaje y la Literatura, La Paz, UMSA, 2009, p.90.

diseños globales y las geopolíticas del conocimiento, y de este tema trata el siguiente apartado.

¿Sociedad del conocimiento o sociedad de los conocimientos?

En esta parte será necesario ver el horizonte de la sociedad que se promueve, teniendo en cuenta su pertinencia con el horizonte del Vivir Bien y Buen Vivir del Estado plurinacional. Conocimiento, conocimientos y horizonte civilizatorio del Estado, por tanto, configuran los ejes de reflexión de esta parte.

La sociedad del conocimiento es una de las muestras expansivas de las geopolíticas del conocimiento. Se asume la función del conocimiento en los procesos productivos, de manera constitutiva a la totalidad de la sociedad en base a la productividad económica del conocimiento. En este sentido, resultan menos importantes el capital, la mano de obra, las materias primas o las energías renovables pues son superadas por el uso intensivo del conocimiento y la información.

En este recorrido, se asume que los países desarrollados se basan en el mayor dominio de conocimiento en el contexto de su uso competitivo. La riqueza de las naciones, entonces, se caracteriza por la acumulación e innovación del conocimiento como simple mercancía vinculada a las reglas privadas del mercado. Por ello la idea de cambio de matriz productiva implica la generación de otro capital, el capital cognitivo, que concentra las reglas de la dependencia del mercado para su acumulación y reproducción. Así mismo, el término sociedad del conocimiento, involucra la autonomía investigativa de las universidades. Si son instituciones sociales vinculadas a su pueblo la disyuntiva está en la relación productiva de conocimientos orientados al incremento de informaciones para el capital financiero o para el pueblo, teniendo en cuenta que las fuerzas del mercado se orientan al capital transnacional.

En este marco, La LOEI en el art. j. enfatiza “La incorporación de la comunidad educativa a la sociedad del conocimiento en condiciones óptimas y la transformación del Ecuador en referente de educación liberadora de los pueblos”. El o. dice que “La promoción de la formación cívica y ciudadana de una sociedad que aprende, educa y participa permanentemente en el desarrollo nacional”;

Más que una contradicción, es un desafío la construcción de una sociedad que aprende y de una sociedad que se configura en base al conocimiento, y al mismo tiempo plantear desde estos referentes la liberación como pueblos. No existe pues pertinencia entre liberación y sociedad del conocimiento; dicha liberación no parte de los propios marcos interpretativos de los pueblos, de su suelo cultural, del involucramiento de su propia cultura sino de una referencia exterior a los pueblos, como es la sociedad global del conocimiento. Así, la sociedad del conocimiento viene a ser un constructo global que articula sociedades de la información y la tecnología cuyas características fundamentales se concentran en la “centralidad de las industrias del conocimiento intensivo, como motores económicos de los países industrializados” (Villavicencio, 2013: 19).

Ahora bien, si la LOEI tiene ese horizonte paradójico entre conocimiento y liberación, La LAS-EP parece señalar otro camino. Se trata de, más bien, como dicen los artículos 3 y 4: Universalizar los saberes y conocimientos propios, para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales”. La educación entonces tiene un punto de partida localizado “desde las identidades culturales”. Para ello el horizonte de una universalización de lo propio pone en cuestión la adhesión a la sociedad global del conocimiento.

Para consolidar la universalización de lo propio y una educación desde las identidades, la LAS-EP plantea:

Fortalecer el desarrollo de la intra-culturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales.

Los conocimientos universales son objeto de complementación para impulsar precisamente la propia universalización. La complementariedad epistémica con los conocimientos universales se daría por tres conceptos centrales para comprender la identidad: la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo. Estos tres conceptos se imbrican como ejes articuladores de una educación desde las identidades culturales y que cruzan toda la ley educativa y en todos los niveles de formación. La LOEI, en cambio, en varios artículos presenta cierta abyección liberadora al seguir planteando con mayor énfasis el horizonte de una ciudadanía de conocimiento global, aspecto que complejiza el horizonte del Buen Vivir. Como dice, para finalizar esta parte, el sabio Pilatuña: “O sea, pero no nos damos cuenta que estamos debilitando nuestro conocimiento, y estamos dando más valor al otro antes que el nuestro, y el nuestro se está debilitando. Y entonces ahí viene una debilidad bien marcada, no? Este... nuestros saberes, nuestros conocimientos y nuestras tecnologías no están siendo vislumbradas” (Entrevista, 12.10.14).

La descolonización de conocimientos y la igualdad de oportunidades en la Educación Superior

La comprensión de la descolonización de los conocimientos en la educación superior, es uno de los temas centrales al momento de visibilizar la justicia cognitiva de la diversidad epistemológica de los pueblos, culturas y nacionalidades. Y de esta comprensión en las leyes educativas de Ecuador y Bolivia, trata este apartado.

Desde la primera versión de la LAS-EP, elaborada en el Congreso de Educación, 2006, se definía a la descolonización como la anulación de las barreras étnicas que reforzaban la exclusión y discriminación racial por apellido, color de piel, tamaño o rasgos étnicos. El argumento se sostenía en que la estructuración social se basaba en el hecho de que mientras más se oscurecía la piel, más bajos peldaños correspondía a determinadas personas; mientras más se aclaraba o blanqueaba, los privilegios son más evidentes. Los criterios de descolonización entonces debe atender a crear las bases de la igualdad de oportunidades, es decir, a que las personas sean valoradas por su capacidad y conocimientos y no por las fronteras étnicas. “Entonces se trata de la descolonización para solucionar el problema de colonialidad como una construcción de oportunidades en función del reconocimiento de capacidades y méritos y no a partir de pertenencias étnicas raciales”²⁷. A este principio se denominó educación descolonizadora.

En el horizonte de ese principio descolonizador, la LAS-EP prevé la creación de un régimen de universidades indígenas que tienen que ver con la “igualdad de oportunidades” para los pueblos originarios indígena campesinos. Como dicen los principios de las tres UNIBOL en el decreto de creación: Las universidades indígenas bolivianas tienen por finalidad a) Transformar el carácter colonial del Estado y de la

²⁷ Félix, Patzi, *Miseria de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez en su fase de implementación. (Análisis comparativo entre la versión original y la ley 070 promulgada)*, La Paz, Vicuña, 2014, p. 50.

Educación Superior con la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural b) Articular la Educación Superior con las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las comunidades organizadas en la región

Más allá de alguna observación de significado, el efecto de la LAS-EP no es el conocimiento por el conocimiento²⁸ ni sólo la formación de profesionales sino la transformación radical del Estado y la universidad boliviana pública y privada. Entonces la igualdad de oportunidades tiene un sentido compuesto, por un lado dar oportunidad a los “condenados de la tierra” a decir de Fanon, pero una oportunidad pertinente con su contexto que permita la descolonización.

En este sentido, los artículos de la LAS-EP son ilustrativos:

Artículo 60. (Universidades Indígenas). 1. Son instituciones académico científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional, que desarrollan formación profesional e investigación, generan ciencia, tecnología e innovación a nivel de pre grado y post grado.

2. Desarrollan procesos de recuperación, fortalecimiento, creación y recreación de conocimientos, saberes e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, desde el espacio académico científico, comunitario y productivo.

Dos elementos toca destacar: el carácter científico articulado a la territorialidad y organización de las naciones y pueblo indígena originarios campesinos del Estado

28 Como dice Arturo Villavicencio respecto a la función del conocimiento en el marco de la evaluación realizada según la LOES: “La función cultural de la universidad -su papel único como institución que provee un sentido de cultura nacional – pasa a segundo plano. Lo que importa es la producción de conocimiento útil que pueda ser apropiado por la actividad económica; subordinando de esta manera la universidad a un pragmatismo falso y alienante de la realidad” (2012: 22)

Plurinacional y el desarrollo de procesos integrales respecto a los conocimientos, saberes e idiomas. Así, se plantea un desplazamiento de lugar de la ciencia, no sólo de su monotopismo epistemológico sino respecto al lugar mismo donde se produce ciencia; por otro lado, el lugar donde se establecen racionalidades, en tensión con la modernidad euro-norte-occidental, como son las organizaciones sociales. Ese encuentro entre ciencia, territorio y organizaciones marca un eje central de la descolonización de los conocimientos. Es, a la manera de un tinku (encuentro), una experiencia que implica no sólo al desplazamiento de lugar de la ciencia en tanto “son instituciones académico científicas”, sino a que dicha ciencia se redefina en la interculturalidad epistémica desde los “conocimientos, saberes e idiomas” de los pueblos y naciones. Entonces no se trata de desconcentrar la academia o la ciencia y recibir su solidaridad o su paternalismo cognitivo como un paquete, sino de generar otra perspectiva de conocimiento interaccionada entre la propia ciencia y la epistemología de las culturas, pueblos y naciones, como diría Zacarías Alavi. La igualdad de oportunidades en el ámbito de universidades indígenas apuntan a ser universidades otras, distintas al diseño global de universidad.

Ahora bien, ¿qué sentido tiene la noción Igualdad de oportunidades en la LOES desde la perspectiva del diálogo de conocimientos; alcanza dicha igualdad de oportunidades a implicar la descolonización?

En el Art. 71 Principio de igualdad de oportunidades, se lee: “El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad”. El argumento radica en la superación de la múltiple discriminación posible, digamos que se comparte

en gran parte la necesidad de superar las fronteras étnicas construidas por la matriz colonial del poder. De igual manera en el Art. 75 Políticas de participación, se plantea que “Las instituciones del Sistema de Educación Superior adoptarán políticas y mecanismos específicos para promover y garantizar una participación equitativa de las mujeres y de aquellos grupos históricamente excluidos en todos sus niveles e instancias, en particular en el gobierno de las instituciones de educación superior”. En este recorrido discursivo la igualdad de oportunidades está contemplada más en el ámbito de las aperturas institucionales a la plena participación de sectores de género y de excluidos históricamente, refiriéndose implícitamente a los pueblos y naciones indígenas y afrodescendientes. En relación a la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de los conocimientos no existe mayor referencia. A diferencia de la igualdad de oportunidades boliviana, la perspectiva de universidad se mantiene en la misma institucionalidad proveniente de los diseños globales. La LAS-EP intenta superar esa misma institucionalidad no sólo por la reestructuración epistemológica de todo el sistema plurinacional de educación al declararlo intra-intercultural y plurilingüe y asentado en la descolonización política y epistémica, sino creando universidades indígenas que, basadas en la desobediencia epistémica refuten la misma colonialidad del saber como efecto de la colonialidad del poder (W, Mignolo, 2004). En este sentido, la LAS-EP es mucho más radical en los intentos de superar el colonialismo epistémico de larga duración. Sus supuestos están localizados en la infección y transformación de las instituciones académico-científicas por la relación y articulación de conocimientos, saberes e idiomas de los pueblos y naciones. En los términos prácticos de cada ley educativa, en Bolivia se han creado tres universidades indígenas con distinto horizonte epistémico y político. A contracorriente de los derechos políticos y epistémicos de los pueblos originarios, en Ecuador se ha suspendido a la Universidad Intercultural de las

Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, en base a un proceso de evaluación que prevé la actual LOES²⁹. Formalmente denominada universidad pero esencialmente autodeterminada como Pluriversidad, noción ruptora de la hegemonía universalista de un solo conocimiento, la propuesta de Pluriversidad señalaba un horizonte mucho más pertinente con la plurinacionalidad³⁰ y con el proyecto Yachay del gobierno de Correa. Como dice Enrique Ayala, “me pareció muy bien que haya una universidad de esas características, no; es muy bueno que exista eso, aún más debería ser una responsabilidad del Estado hacerla, porque si tenemos veinte y pico universidades estatales, prevalentemente mestizas, no es cierto, debería haber al menos una universidad prevalentemente indígena” (Entrevista, 12.10.14).

Ayala menciona un aspecto de la justicia cognitiva, correlativa a la justicia social como es la existencia de una universidad indígena en medio de una hegemonía del conocimiento de universidades mestizas. El problema de la injusticia cognitiva, sin bien tiende a hacerse justicia por la existencia de una universidad indígena, sería un paso más hacia una efectiva justicia, pues no se trata de existir una en medio de veinte, sino como esas veinte permean en igualdad de condiciones los conocimientos y sujetos indígenas. Y en este aspecto tiene limitaciones la LOES, pues su horizonte no articula a la plenitud la diversidad de conocimientos en todas las universidades y tampoco visibiliza la posibilidad de instituciones propiamente indígenas. La LAS-EP, sin embargo, tiene un mayor horizonte, pues se trata de descolonizar las instituciones y ejercer una justicia

29 Asimismo se ha aplicado un proceso de evaluación de las universidades tomando en cuenta el referente institucional y académico convencional a nivel global, sin infección intercultural ni consideración de la plurinacionalidad, tal como pregona la misma CPEE.

30 En una visita realizada a Macas, territorio Shuar donde la “Amawtay Wasi” tenía presencia, en las clases que presencié pude advertir que la “Amawtay Wasi” se orientaba además de “repensar, reconstruir y rearticular el conocimiento andino ancestral” (Walsh, 2009: 206) también repensar, reconstruir y rearticular el conocimiento shuar. El grupo de estudiantes participantes de la clase, todos provenientes de lugares lejanos a donde no llega la universidad pública o privada y después de caminar entre 4 y 6 horas a pie para encontrar movilidad en carretera, se preparaban a construir su propio currículum shuar. Era una clase inaugural en la que se proponía la “Amawtay Wasi” a continuar una profunda interculturización de conocimientos de los pueblos y nacionalidades del Estado Plurinacional del Ecuador.

cognitiva no sólo a nivel de un sistema de educación superior intra-intercultural y plurilingüe, sino a partir de la creación de instituciones alternativas y alterativas al orden cognitivo dominante.

Políticas lingüísticas intercultural-bilingües e intra-intercultural plurilingües

La descolonización y la interculturización crítica de las instituciones educativas, están relacionadas a las lenguas originarias de los pueblos, culturas y nacionalidades. En este sentido, en esta parte se reflexiona la pertinencia de las políticas lingüísticas de las leyes educativas.

La educación intercultural bilingüe tiene una relativa larga historia en Ecuador y Bolivia. Desde 1990 ambos países transitan con afinidades y matices diferentes políticas referidas a la educación intercultural bilingüe. A partir de experiencias autónomas e institucionalizadas por el estado, como la DINEIB y el MOSEB (Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe), Ecuador comienza a construir procesos de reproducción cultural con énfasis en lo propio para resistir a la colonialidad del ser y del saber. Aunque esa modalidad implique la “institucionalización de doble vía educativa: la educación para indios y la educación para blancos y mestizos que de alguna manera, no hizo sino acrecentar el sentido de distancia cultural y, si acaso, establecer de manera aproximativa la coexistencia multicultural de dos modelos educativos distintos...”³¹. Con todo el MOSEIB en el marco de la DINEIB había logrado construir una herramienta cultural a partir del mundo indígena, lo cual implicaba el despliegue de metodologías, contenidos y materiales de aprendizaje. Desde 2007-08, en el contexto de

³¹ Marta, Rodríguez Amenazas globales, retos identitarios. La educación intercultural bilingüe como forma de resistencia indígena: el caso del Ecuador, *Iberoamérica social: revista-red de estudios sociales*, II, pp.68-80. Visto en <http://iberoamericasocial.com/amenazas-globales-retos-identitarios-la-educación-intercultural-bilingüe-como-forma-de-resistencia-indígena-el-caso-del-ecuador/>, 2014, p.71

los cambios políticos y educativos, se aprueba la CPEE y en su Art.347. pfo. 9 se dice que el Estado tendría que “Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”.

La rectoría que se da según las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos colectivos marca un punto de inflexión, una zona problemática, pues las políticas lingüísticas tienen un escenario de presencia estatal, diferente a la anterior condición de relativa autonomía donde las políticas lingüísticas eran orientadas por los sectores sociales inclusive en periodos del Estado-nación. La pregunta es si con la mayor presencia estatal se está generando otra política de SEIB que sea distinta y mucho más pertinente no sólo a los pueblos, culturas y nacionalidades, como parece apuntar la LOEI, sino también a sectores sociales no indígenas. A lo que interesa en este análisis es ver cómo se establecen las relaciones entre conocimientos diversos en el horizonte de la política en el SEIB del Ecuador y de la LAS-EP.

En el art. 78 el SEIB viabiliza el ejercicio de los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; se fundamenta en el carácter intercultural, plurinacional y plurilingüe del Estado, en concordancia con sus políticas públicas y los tratados e instrumentos Internacionales. Tiene por objetivo aplicar, desarrollar y promover las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe con la participación comunitaria y los actores sociales que incluye a los gobiernos escolares comunitarios, para garantizar el Buen Vivir en el Estado Plurinacional. Aquí se coincide con la LAS-EP, en el sentido de declarar la política lingüística como parte de los

derechos colectivos, la interculturalidad y el carácter plurilingüe, la participación socio-comunitaria en el horizonte civilizatorio del Vivir Bien/Suma Qamaña (Art. 4, pfo.4).

La LOEI en el Capítulo segundo, en el Art. 79, de los Fundamentos y Objetivos y Fines del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, menciona "...la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad y la valoración mutua entre las personas...". La interacción equitativa en el contexto de otros artículos y referida a la educación intercultural bilingüe es una noción que implica pensar que la unidad en la diversidad requiere pasar por una unidad en la interacción lingüística que implique hablar una lengua ancestral inclusive por los no indígenas. En el Art. 81. pfo.b. Objetivos, se señala precisamente que se "...valore y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural". Lo dicho se despliega de la propia CPEE que señala al castellano como "idioma de relación intercultural": Sin embargo se ve que el "idioma principal y de la nacionalidad respectiva", "es sólo para los indios", a decir del indígena Irpa Caral, y que el castellano si bien es para hablar entre blanco mestizos e indios también lo es para hablar entre blancomestizos. Y aquí se genera la bifurcación pues el idioma ancestral "no es" para los no indios o blancomestizos. Entonces cómo consolidar el Art. 79., respecto a la "coexistencia e interacción equitativa", la "unidad en la diversidad" y la "valoración mutua" entre personas? Es más, ¿cómo se pretende construir la "conciencia de la plurinacionalidad y la convivencia intercultural"?³²

³² Al respecto, el jurista Julio César Trujillo dice lo siguiente: "...mientras el castellano ha de usarse en todos los actos e instrumentos oficiales del Estado en el interior y en sus relaciones internacionales, en los idiomas Kichwa y Shuar en todos los actos e instrumentos que interesen por igual a todos los habitantes del Ecuador y, con mayor razón, a aquellos por los que las autoridades públicas se dirijan oficialmente a las comunidades, pueblos o nacionalidades..." Trujillo, Cesar, Julio, "El Ecuador como Estado Plurinacional" en *Plurinacionalidad. Democracia en la Diversidad*, Quito, Abya Yala, 2009, p. 77. La lectura de Trujillo enfatiza el uso social del castellano por parte del Estado y del uso estatal de dos lenguas indígenas cuando a sus pueblos o nacionalidades se refieran. Pero también omite lo que dice la propia Constitución ecuatoriana en cuanto al uso social de idiomas que no es

Algo distinto plantea la LGDPL de Bolivia. En el art. 12 pfo. II se plantea que “El estudiante monolingüe castellano hablante, tiene el derecho y el deber de aprender un otro idioma oficial del Estado, predominante en la región, como segunda lengua”.

En la LOEI hay un desacoplamiento³³ entre el castellano como idioma oficial del Estado-nación y el idioma oficial de la nacionalidad del Estado Plurinacional que implica la reproducción de la subalternización de la lengua de la nacionalidad con respecto al castellano pues la lengua ancestral no sería una práctica de interacción con los mundos distintos. Ese desacoplamiento, sin embargo, pretende ser ‘sanado’ con una ambivalente apertura en el art. 81, pfo. c, donde dice que el objetivo del SEIB es “Potenciar desde el sistema educativo el uso de idiomas ancestrales, de ser posible, en todos los contextos sociales”. La intención de potenciar, encuentra su propio límite en la aclaración condicionada “de ser posible”. Y si no es posible queda abierto el camino para justificar la impotencia de irradiar las lenguas propias, por lo que en verdad no es importante dicha irradiación ni uso de idiomas ancestrales, sino optativo a cualquier posibilidad. Dicha opción, “de ser posible”, es contraria a los sueños de una interculturalidad de intersubjetividad concreta que, en palabras de un actor indígena, se ilustra la abyección y ambivalencia de la política lingüística del Ecuador:

En la historia, nosotros, los Shuar, los Kichwas y todos, hemos tenido que aprender de la otra cultura para poder sobrevivir. Hemos aprendido el idioma. Por eso una propuesta nacional va naciendo desde acá. Pero ¿qué porcentaje de la sociedad blancomestiza habla el kichwa o el shuar? Por eso planteamos que tenemos que

restrictivo a la relación Estado y pueblo, sino el pueblo mismo, aunque con la abyección y ambivalencia ya referida “de ser posible”.

³³ Walter, Mignolo, *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal, 2003.

reconocernos mutuamente. Construir desde ese reconocimiento no la homogeneidad sino la interculturalidad y la construcción normativa, estatal de lo plurinacional³⁴.

Aprender de la otra cultura, aprender el idioma, es la inversión colonial de la dominación cultural y lingüística que en su matriz conlleva la colonialidad del poder y del saber. El líder indígena Macas se refiere y da pautas de una pedagogía decolonial distinta y en contravía a las limitaciones que proponen parte de las políticas lingüísticas del Ecuador.

En contra vía de esas limitaciones va también la ley educativa boliviana. En el Capítulo III Diversidad sociocultural y lingüística de la LAS-EP, la intraculturalidad, interculturalidad y el uso de idiomas oficiales y lengua extranjera, configuran los conceptos matrices que explicitan el primer acercamiento a la crítica del colonialismo lingüístico, epistémico y político. Los tres términos se articulan orgánicamente en torno a la interioridad de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas y a la afirmación de incorporación de sus “saberes y conocimientos de las cosmovisiones...” en el currículo del Sistema Educativo Plurinacional. Pero si la intra-culturalidad es un giro interior, un retorno al suelo cultural y lingüístico, la interculturalidad será “el desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas...en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo”. La LAS-EP proyecta una especie de interculturalidad crítica epistémica porque se trata de pensar la interculturalidad en interrelación e interacción pero con una conciencia igualitaria de las condiciones

³⁴ Luis, Macas, “Construyendo desde la historia. Resistencia del movimiento indígena del Ecuador” en *Plurinacionalidad. Democracia en la Diversidad*, Quito, Abya Yala, 2009, p. 94.

estructurales desde donde se gestiona la relación de conocimientos. En esta parte, también hay ciertas coincidencias con la LOEI, aunque con menor énfasis en la proyección epistémica de los pueblos y nacionalidades respecto a culturas del resto del mundo.

En esa proyección de las “culturas del resto del mundo” se diluye la hegemónica cultura euro-norte-occidental como una más entre otras, para promover “prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones de mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia”. El despliegue de la interculturalidad, previa “igualdad de condiciones”, es interacción, valoración, convivencia y diálogo en la pluralidad de visiones, lo que quiere decir que no hay un centro de dominio, una visión céntrica, sino una experiencia compartida, sentida y vivida y en esa experiencia plural universalizar la propia sabiduría, que es al mismo tiempo relativizar todo universalismo abstracto desde una convivencia concreta. La propia sabiduría no pasa entonces por una intención oculta y de dominio, de inferiorización de otras visiones, menos de un racismo de la inteligencia. Es más, la colonialidad del ser y del saber como efectos de la colonialidad del poder, son trastocadas radicalmente desde una voz ética que habla en las leyes educativas y plantea otra humanidad posible, no la del ego conquiro³⁵ ni del ego cartesiano racional y abstracto. Atendiendo a los matices de diferencia y sobre todo en relación a las analogías, las leyes educativas de Ecuador y Bolivia dan un vuelco a los diseños globales de relación con el otro y a los diseños globales de relación con los diversos conocimientos.

³⁵ Enrique, Dussel, 1492, *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*, La Paz, Plural/UMSA, 1994, pp.39-53.

En la parte referida a las lenguas, ambas leyes educativas se declaran ser plurilingües, aunque con mayor intensidad la LAS-EP y la LGDPL, como se verá más adelante. La LAS-EP y la LGDPL son las leyes que más aportes conceptuales y horizontes verdaderamente descolonizadores tienen, apuntando a proyectos decoloniales de sociedad. En la LOEI son contados los enunciados, casi siempre nominales y sin mayor despliegue semántico. Bolivia, al ser un Estado Plurinacional Comunitario que se funda en el pluralismo lingüístico (Art. 1, CPEB), en esa condición, adquieren mayor contundencia sus enunciados. Para la LAS-EP, en las políticas lingüísticas no hay nada que no sea posible; en la LOEI, lo sustancial como el uso de las lenguas ancestrales todavía se verá “si es posible”.

Así, la LAS-EP en el Art. 7 plantea que ante la “diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional se adoptan los siguientes principios obligatorios de uso de lenguas”. Quizás esta obligatoriedad se constituya en un derecho político plenamente ejercido. La razón de esa obligatoriedad es que son “Instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el sistema educativo Plurinacional”. No se trata entonces de preservar o rescatar, o sólo de comunicar, sino de producir saberes y conocimientos para la transformación estructural del Estado y la sociedad. El plurilingüismo entonces es una posibilidad epistémica y política a los modos convencionales de conocer.

De las políticas a la ley general de derechos y políticas lingüísticas

Dos años después de que se aprobará la LAS-EP, el 2 de agosto de 2012, la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia aprobó la *Ley general de derechos y políticas lingüísticas*. Dicha ley tiene como objeto desarrollar los idiomas oficiales para descolonizar el Estado. Esto quiere decir que el uso de los idiomas oficiales debe ser en “todas las instancias del Estado Plurinacional de Bolivia”. Ésta es una diferencia

sustancial con la LOEI, pues las lenguas de los pueblos y nacionalidades no son idiomas oficiales del Estado y el hecho de que no sean oficiales tiene que ver con el ejercicio mismo de los derechos epistémicos y la justicia cognitiva y lingüística³⁶. En el caso boliviano, la justicia cognitiva y lingüística se da a partir de un sentido de Igualdad. “Todos los idiomas oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia son iguales y los habitantes hablantes de éstos, gozan de los mismos derechos lingüísticos ante la ley” (Art. 3 Principios). “Garantizar a la persona, el ejercicio del derecho de usar su idioma independientemente del lugar en el que se encuentre dentro del estado plurinacional de Bolivia” (Art. 3. Personalidad). Esta formulación tiene un efecto descolonizador importante, pues se trata de implementar la normalización de las lenguas, que es un “proceso planeado para garantizar que los idiomas oficiales, logren una situación de igualdad en el plano legal, valor social y extender su uso a diversos ámbitos en el lenguaje escrito”. (Art. 3. normalización lingüística). Esta extensión a diversos ámbitos escritos implica la constitución de una verdadera sociedad plurilingüe e intra-intercultural, que de por medio se pueden dar múltiples posibilidades de lenguajes³⁷.

Pero la condición primordial de una sociedad plurilingüe y lenguajeante, tiene que ver con los principios. Uno de ellos, en el inciso a) de Principios, es la descolonización, que en su sentido primordial significa: “desmontar las estructuras mentales de dominación producto del colonialismo lingüístico y cultural, reproductoras del racismo, discriminación y explotación, para una convivencia armónica, incluyente, intracultural e intercultural en igualdad de condiciones con plena justicia social”.

36 “Entretanto el Presidente Correa continúa denostando e insultando a los indios, cuya lengua: el kichwa, de la que también se sirve, fue negada como idioma oficial del Ecuador, dejándola únicamente como “lengua de relación intercultural”” “Nuestro debate no está en la nueva Constitución”, Editorial Boletín ICCI Ary-Rimay, Año 10, No. 113, agosto 2008.

³⁷ Walter, Mignolo, *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal, 2003.

Desmontar las estructuras mentales ocasionadas por el colonialismo lingüístico, conlleva a la comprensión de la «diferencia colonial» como posicionamiento lingüístico que se niega a ser reducida a una mismidad colonial y subalterna no sólo desde una epistemología colonialista, sino desde las lenguas imperiales. Ese desmontaje se orienta hacia el pensamiento decolonial, en el sentido de que pretende desmontar y crear otra realidad armónica, incluyente y “en igualdad de condiciones”. Por ello en el Principio b) Equidad, se pretende: “Establecer el equilibrio sociolingüístico entre los respectivos derechos lingüísticos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y el resto de la sociedad boliviana”. La noción de “equilibrio lingüístico” se genera desde la energía complementaria con la sociedad boliviana no india. Pero dicha energía no significa una simple relación de convivencia entre indios y no indios, sino un posicionamiento político desde lo epistémico-lingüístico, como es no dejarse manejar por la lógica de la colonialidad, desprenderse de las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas como las del italiano, español, portugués, francés, inglés y alemán.

De la justicia social y cognitiva a la justicia poética

Retomando la “situación de igualdad” de los idiomas oficiales en perspectiva de la extensión a diversos ámbitos de la escritura, aquí se da una interesante tensión entre la escritura de la lengua y la idea de literatura del canon metropolitano. En el Art. 6 Derechos lingüísticos colectivos, se plantea que todas comunidades y grupos lingüísticos tienen derecho a “recuperar y utilizar terminología propia de los idiomas en el ámbito artístico, académico, medicinal, musical, espiritual y otros”. Y en el 5. “a preservar los derechos intelectuales en la producción oral y escrita de los conocimientos, ciencias, tecnología, *sabiduría* y *literatura* como propiedad colectiva de las naciones y pueblos indígena originario campesinos” (énfasis de RRHS).

El horizonte de los derechos está señalando la posibilidad de generación de conocimiento desde la oralidad y la escritura, la sabiduría y la literatura (en su modo complejo con el lenguaje y la lengua), dos modos civilizacionales de producir interculturalmente conocimiento, negado sin embargo por Fray Valverde en el encuentro con Atahualpa, pues “la escritura ingresa en los Andes no tanto como un sistema de comunicación sino dentro del horizonte del orden y la autoridad, casi como si su único significado posible fuera el Poder. El libro en concreto, como queda dicho, es mucho más fetiche que texto y mucho más gesto de dominio que acto de lenguaje” (Cornejo Polar, 1994: 48). La Ley estaría planteando la superación del trauma colonial generado en ese encuentro, en términos lingüísticos, y proyectando además a fracturar - para complementar- el propio concepto de literatura desde la concepción filosófica y política de la lengua. Es el desplazamiento de una idea hegemónica de literatura, en tanto idea objetual (esto es gramática de la lengua, obras literarias e historia natural) hacia la idea del lenguaje como práctica cultural y lucha por el poder interpretativo. Este aspecto es por demás importante porque la ley sienta las condiciones institucionales de despliegue de la diversidad lingüística, según el pfo. 8. del Art. 6: “A desarrollar sus propias instituciones para la investigación y enseñanza de las lenguas y culturas”. Oralidad y escritura y en nuestro énfasis, la literatura, tendrían ese marco institucional específico de la investigación. La investigación en lenguas, entonces, sería otra forma de redimensionamiento de la forma de producción de conocimiento, otra fuente de pensamiento que bebe en otras aguas, distintas al monotropismo del pensamiento moderno y su “imposibilidad de pensar fuera de las categorías de la modernidad”, en este caso fuera de las lenguas imperiales. Lo dicho tiene relación con las geopolíticas de conocimiento, pues se trata de entender la producción literaria de conocimientos desde la experiencia lingüística de la diferencia colonial.

Salida

En el transcurso del presente trabajo se ha visto que el diálogo de conocimientos en leyes educativas de Ecuador y Bolivia, no es una cuestión resuelta. Atendiendo las particularidades de sentido de las palabras o “masticando” algunos significados, el diálogo de conocimientos requiere de precisiones semánticas, sin que ello signifique aprisionarlas en una red inamovible de sentidos. Si bien se ha mencionado en varios periodos discursivos la relación entre conocimientos diversos, esta noción opera como comprensión de la diversidad pero también, en su interior, de la comprensión de los troncos civilizacionales. A la relación de conocimientos provenientes de cada tronco se denomina intercultural, diálogo intercultural. Y en esta relación se visibilizan posibilidades de equidad, superación de la inferiorización y afirmación de conocimientos avasallados por una visión y práctica monocultural, en medio de leyes abyectas que operan como limitaciones a fracturar la idea dominante de conocimiento, ciencia y tecnología³⁸.

Es así que se puede dar cuenta de la manera cómo se ha configurado a la diferencia colonial en relación a la condición estatal intercultural y plurinacional, particularmente desde las leyes educativas y constituciones políticas. Para ello se ha explorado la pluriespiritualidad y su diferencia o relación con la interreligiosidad. Esto ha conllevado asumir que la espiritualidad de cada pueblo, nación o cultura, está estrechamente vinculado a los conocimientos propios y a los sistemas espirituales de vida y a la producción, a la siembra, a la ritualidad y a la comprensión del cosmos y la naturaleza.

³⁸ Ángel, Japón, *La uniculturalidad del pensamiento frente al pensamiento diverso, intercultural en la educación ecuatoriana*, Revista de la Universidad el Azuay, diciembre de 2014.

También es importante la generación de la tensión entre los saberes ancestrales, la cultura -en singular-, las culturas -en plural-, las ciencias -en plural- y la manera cómo las leyes educativas expresan los derechos epistémicos, lingüísticos y la justicia cognitiva. La educación superior, en este recorrido, no ha quedado ausente. También se han tensionado los sentidos referentes a la concepción de ciencias, saberes y conocimientos. Así, se vislumbra una categoría afín a las dos leyes educativas, como la igualdad de oportunidades, y se da cuenta de la diferencia de sentido en cada ley, sobre todo, cómo una impulsa el potenciamiento desde los conocimientos propios para transformar la educación superior y el Estado colonial y cómo la otra ley desinfla esa posibilidad.

Las partes referidas a políticas lingüísticas también develan afinidades y diferencias. En este caso una de las leyes profundiza la concepción bilingüe y da pautas transformadoras ligadas a la condición de Estado y sistema educativo descolonizados y plurilingües.

Atendiendo al contexto de las luchas históricas de las naciones originarias, indígenas campesinos, nacionalidades, culturas y pueblos afrodescendientes, así como al contexto constitucional se ha tomado en cuenta las afinidades y diferencias de las leyes educativas del Ecuador y Bolivia. El transcurso da cuenta de que los dos países tienen muchas coincidencias pero al mismo tiempo diferencias que hacen y permiten explicar las actuales aplicaciones curriculares o reglamentaciones respectivas. Al mismo tiempo se ha tomado en cuenta las perspectivas críticas de actores sociales y académicos para acompañar algunas argumentaciones.

De todo esto es posible afirmar que las transformaciones más profundas y posibles de avizorar un horizonte concordante al Buen Vivir/Vivir Bien pueden venir de las leyes educativas bolivianas. Las leyes educativas ecuatorianas si bien señalan un

parecido horizonte, el camino a transitar se hace más complejo precisamente por distintas abyecciones discursivas respecto a la transformación intercultural y plurinacional del Ecuador y la forma de relación con la diferencia colonial indígena. Abyecciones que son limitadas por el mayor énfasis en la sociedad del conocimiento, en las restrictivas políticas lingüísticas, en la no mayor profundización de relación entre conocimientos de los pueblos y los conocimientos de otros lugares del mundo y un mayor énfasis en la adhesión a la sociedad del conocimiento.

No es ese el caso de las leyes educativas de Bolivia. Sustentadas en la descolonización y la perspectiva de transformar el estado colonial, las leyes educativas se abren mucho más a la presencia y agencia de los pueblos originarios indígenas campesinos, interculturales y afrodescendientes. Esto permite establecer un mayor y mejor horizonte epistémico que dé cuenta de la realización de justicias cognitivas y derechos epistémicos.

Dice en el epígrafe el poeta ecuatoriano Jorge Carrera Andrade, que en el fruto se esconde otra semilla y que en la semilla un dios vive encerrado, el dios que multiplica los frutos y los días. Quizás las leyes educativas de Ecuador y Bolivia se asemejan a una semilla que tienda a reproducir la naturaleza y el cuidado de la vida, aunque vida y muerte vivan juntos, como se da también en las cosmovisiones de las culturas, naciones y pueblos afrodescendientes. Después de todo, entre abyecciones, ambivalencias y certezas, el periodo histórico que nos toca presenciar y el espíritu de este trabajo van por ese lado: ver en las leyes educativas la semilla del principio de la vida, de la justicia cognitiva y los derechos epistémicos y lingüísticos que superen las múltiples formas de la colonialidad para continuar con un proceso de des/colonialidad de la existencia social y de emancipación del Eurocentrismo, “esa forma de producir subjetividad (imaginario social, memoria histórica y conocimiento) de modo

distorsionado y distorsionante, que aparte de la violencia, es el más eficaz instrumento de control que el capitalismo colonial/moderno tiene para mantener la existencia social de la especie humana dentro de este patrón de poder (A, Quijano, 2009: 11-112).

Por ello el presente trabajo se ubica en la perspectiva y “trama alternativa y subversiva de saberes y de prácticas”, a decir de Silvia Rivera en el otro epígrafe, que tienen los pueblos y nacionalidades, y que en un contexto donde la vida, la naturaleza y muchas sociedades son avasalladas por el capitalismo depredador, aún son “capaces de restaurar el mundo y devolverlo a su propio cauce”. ¿Serán las leyes educativas y constitucionales las restauradoras del mundo, las que a través de las justicias cognitivas en la educación, se encauce el mundo desde los lugares de otros mundos?

Bibliografía

- Alavi, Zacarías, “El paradigma andino y el currículum culturalmente pertinente”.
Entrepalabras, Revista de Educación en el Lenguaje y la Literatura, La Paz, UMSA, 2009.
- Bautista, Rafael, *Pensar Bolivia del Estado colonial al Estado plurinacional*, La Paz, Rincón editores, 2009.
- Acosta, Alberto y Martínez Esperanza (comp.), *Derechos de la Naturaleza. El Futuro es ahora*, Quito, Abya Yala, 2009.
- Casanova, Pablo, *Sociología de la explotación*, Buenos Aires, CLACSO, 2006.
- Ceceña, Ana Esther, *Del desarrollo al “Vivir Bien”: la subversión epistémica*, México, Colección de Libros, Problemas del desarrollo, UNAM-DGPA-PAPIITIN 301012.
- Cordero, Sofía, *Estados plurinacionales en Bolivia y Ecuador. Nuevas ciudadanías, ¿más democracia?* Revista Nueva Sociedad No 240, julio-agosto de 2012, ISSN: 0251- 3552, www.nuso.org.
- Cornejo Polar, Antonio, *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Perú, Editorial Horizontes, 1994.
- Crespo, Juan y Vila, David, *Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares: el buen conocer y el diálogo de saberes dentro del proyecto buen conocer-Flok Society*, Proyecto realizado bajo convenio con el Ministerio Coordinador del Conocimiento y Talento Humano, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación y el Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador, 2014.
- Dávalos, Pablo, “Reflexiones sobre el sumak kawsay (ek buen vivir) y las teorías del desarrollo”, *Boletín ICCIARY-RIMAY*, año 10, No 113, Quito, 2008.
- De Sousa, Santos Boaventura, “Descolonizar el saber, reinventar el poder”, Uruguay, Trilce, 2010.
- Dussel, Enrique, 1492, *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*, La Paz, Plural/UMSA, 1994.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón, *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007
- Huanca, Ramiro, *El volcán y la pulga. Una lectura comparada de los movimientos indígenas de Ecuador y Bolivia*, tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, 2004.
- Japón, Angel, *La uniculturalidad del pensamiento frente al pensamiento diverso, intercultural en la educación ecuatoriana*, Revista de la Universidad el Azuay, diciembre de 2014.
- Medici, Alejandro, *El nuevo constitucionalismo latinoamericano y el giro decolonial: Bolivia y Ecuador*, Revista Derecho y Ciencias Sociales, octubre 2010. N°3. Pgs. 3-23, ISSN 1852-2971, Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica, FCJyS.UNLP.
- Macas, Luis, “Construyendo desde la historia. Resistencia del movimiento indígena del

- Ecuador” en *Plurinacionalidad. Democracia en la Diversidad*, Quito, Abya Yala, 2009.
- Mignolo, Walter, *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Akal, Madrid, 2003.
- _____ “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”, Entrevista a Walter Mignolo por Catherine Walsh, *Polis*, Revista Académica, Universidad Bolivariana de Chile, Volumen 1 No.4, 2004
- Pacari, Nina, “Naturaleza y territorio desde la mirada de los pueblos indígenas”, en Acosta, Alberto y Martínez Esperanza (comp.), *Derechos de la Naturaleza. El Futuro es ahora*, Quito, Abya Yala, 2009.
- Patzi, Félix, *Miseria de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez en su fase de implementación. (Análisis comparativo entre la versión original y la ley 070 promulgada)*, La Paz, Vicuña, 2014.
- Prada Alcoreza, Raúl. “Análisis de la nueva Constitución Política del Estado”. En: *Crítica y emancipación: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye2S1b.pdf>
- Quijano, Anibal, “Des/colonialidad del poder. El horizonte alternativo”, en *Plurinacionalidad. Democracia en la Diversidad*, Quito, Abya Yala, 2009.
- Quijano, Anibal, “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, en Santiago Castro Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millan de Benavides, edit., *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, Colección Pensar/Centro Editorial Javeriano, 1999.
- Rivera, Silvia, *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, La Paz, Tinta Limón, 2010.
- Rodríguez, Cruz, Marta, Amenazas globales, retos identitarios. La educación intercultural bilingüe como forma de resistencia indígena: el caso del Ecuador, *Iberoamérica social: revista-red de estudios sociales*, II, pp.68-80. Visto en <http://iberoamericasocial.com/amenazas-globales-retos-identitarios-la-educacion-intercultural-bilingue-como-forma-de-resistencia-indigena-el-caso-del-ecuador/>, 2014.
- Saavedra, José Luis (compilador), *Educación Superior, Interculturalidad y Descolonización*, CEUB=PIEB, La Paz, 2007
- Sanjinés, Javier, *El espejismo del mestizaje*, La Paz, PIEB, 2005
- Ticona, Esteban, Lecturas para la descolonización. (Taqpachani qhispiyasipxañani), La Paz, Plural/Agruco/Universidad de la Cordillera, 2005.
- Trujillo, Cesar, Julio, “El Ecuador como Estado Plurinacional” en *Plurinacionalidad. Democracia en la Diversidad*, Quito, Abya Yala, 2009.
- Universidad Andina Simón Bolívar, *Análisis de la propuesta del nuevo bachillerato presentada por el Ministerio de Educación*, enero 2011, Página web UASB-sede Ecuador, actualizado al 28.01.15.
- Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, *Nueva Constitución Política del Estado. Conceptos elementales para su desarrollo normativo*, La Paz, 2010.

- Villavicencio, Arturo, *¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana?*, Quito, Taller gráfico, 2013.
- _____*Evaluación y acreditación en tiempos de cambio: la política pública universitaria en cuestionamiento*. Documentos de trabajo, Instituto de Altos Estudios Nacionales, Quito, 2012
- Yampara H. Simón, *¿Cambio Estructural del Sistema Educativo o Rebosamiento de lo mismo?*, en *Educación superior, interculturalidad y descolonización*, La Paz, CEUB-PIEB, pgs. 347-354, 2007.
- Wallerstein, Immanuel, *Análisis de sistemas-mundo, Una introducción*, México, Siglo XXI Editores, 2005.
- _____*Retos para la universidad en el siglo XXI*, Revista Investigaciones Sociales, Año VIII No. 13, Lima, UNMSM, 2004.
- Walsh, Catherine, *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito, Abya Yala, 2001.
- _____*“Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”*, Tábula Rasa, No. 9, julio-diciembre, Bogotá, 2008.
- _____*”Estado Plurinacional e intercultural. Complementariedad y complicidad hacia el “Buen Vivir”*, en *Plurinacionalidad. Democracia en la Diversidad*, Quito, Abya Yala, 2009.

Entrevistas y conversaciones

- Ayala, Enrique, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, Quito, 2014
- Caral Irpa, sabio de Ecuador Quito, 2014.
- Sabio Gonzalo Atho, Universidad Indígena Boliviana Ayma “Tupak Katari”, Cuyahuani La Paz 2014.
- Sarango, Fernando, ex-rector Universidad Indígena Intercultural “Amawtay Wasi”, entrevista, Quito, 2014.
- Pilatuña, Jaime, sabio Kitukara, Quito, 2014.

Documentos constitucionales y leyes Educativas

- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, Gaceta oficial de Bolivia, 7 de febrero de 2009.
- Constitución Política del Ecuador, página web Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, Registro oficial, Quito, 31 de marzo de 2011

Ley de la Educación 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez

Decreto Supremo No. 29664, Creación de Universidades Indígenas, 02.08.08.

Video

Samanamud, Giovanni, *Diálogo, ciencia y sabiduría desde la perspectiva del Buen Vivir*, Conferencia, Quito, 11 de enero de 2012.