

Notas para una acción necesaria en el camino del buen vivir

Para descolonizar la educación

Grimaldo Rengifo Vásquez reflexiona en torno a la urgencia de descolonizar la educación en el Perú y abrirla al diálogo de saberes. Resalta la necesidad de fortalecer en la niñez su relación cercana e indisoluble con la naturaleza. Plantea descolonizar el poder del docente, el currículo y la metodología en las áreas rurales andino-amazónicas.

PALABRAS CLAVE:

Currículo,
Descolonizar,
Diálogo de saberes,
Educación.

Notes for a necessary action in the Andean-Amazonian way of good living (*allin kawsay*). Decolonizing education

Grimaldo Rengifo Vásquez reflects on the urgency of decolonizing education in Peru and opening it to the dialogue of knowledge. He highlights the need to strengthen children's close and indissoluble relationship with nature. He proposes decolonizing the power of the teacher, the curriculum and the methodology in rural Andean-Amazonian areas.

KEYWORDS:

Curriculum,
Decolonize,
Dialogue of knowledge,
Education.

GRIMALDO RENGIFO VÁSQUEZ

Docente. Licenciado en Pedagogía y Humanidades, Biología y Química por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Egresado de la Maestría en Filosofía con mención en Historia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Diploma de estudios antropológicos en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del Consejo Nacional de Educación.

vivir (*allin kawsay*) andino-amazónico

ón



ANDINA

La colonización, como ha sido sugerido en textos del Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Pratec 1993), es el traslado compulsivo de una forma de ver y sentir el mundo sancionado como universal hacia otros pueblos que participan de formas diferentes de ver y sentir el mundo. La sociedad o un grupo social que considera, por alguna razón —siendo la religiosa y la científica las más socorridas—, que su forma de ver y sentir el mundo es universal por ser la verdadera, se vuelve imperialista cuando transfiere su organización y principios a todos los pueblos del mundo utilizando todos los medios a su alcance: militar, económico, po-

lítico, social y cultural. Para su realización, como decía Eduardo Grillo,

“Necesita sancionar como normas universales los comportamientos que convienen a sus intereses, así como necesita de celosos funcionarios (estatales o no) dentro y fuera de los países imperialistas para que vigilen el estricto cumplimiento de esas normas. En la Universidad [en el sistema educativo, añadido] es donde se forma a tales funcionarios. Ahí se les inculca la convicción en los “principios” que rigen a los países imperialistas, la seguridad de que ellos constituyen el modelo a seguir (Grillo 1993: 11).

Si hablamos de descolonizar la educación en el Perú es porque a través de este sistema se adiestra al colonizado para que acepte la superioridad del colonizador. Tres temas, a nuestro entender, cruzan la descolonización de la educación en las áreas rurales andino-amazónicas: *la descolonización del poder del docente; la descolonización del currículo; y la descolonización de la metodología de la enseñanza*. Tres temas que se hallan enlazados y en mutua interrelación; no se puede entender uno sin pensar en los otros.

¿Por qué descolonizar el poder del docente? El poder del docente es análogo al del Dios judeocristiano: crea de la nada. No existe mundo previo a su acto creativo; por eso se dice “creación *ex nihilo*”. Quien ejerce la docencia procede de modo similar: crea saber a partir de la nada. La nada es una invención suya, pues con cada niña y cada niño que ingresa a la escuela se filtra —para el caso andino-amazónico— una sabiduría milenaria, de modo que lo que hace mediante el proceso de escolarización es instalar la “nadería cognitiva” como parte de su procedimiento didáctico.

El procedimiento más conocido es tomar la sabiduría de la niñez como conocimiento previo, expresión de una conciencia ingenua que luego se irá criticando y velando conforme se la reemplaza por conocimiento objetivo y racional. El menos visible, pero no por ello menos real, es el desprecio y la represión cuando algún niño o niña alude el saber de sus abuelos: se los califica de atrasados e inservibles.¹ De este modo se crean el vacío cognoscitivo, la carestía de saberes, una situación de orfandad que debe ser llenada por el saber experto. El único que creará conocimiento en adelante será su docente. Se ha instalado en el aula la parroquia del conocimiento, con sus verdades, su deidad y sus súbditos.

NOTA DEL AUTOR: Hablo de descolonización como la “des-instalación” de un mecanismo mental, pero también corporal, alojado con característica de verdad única en la mente y cuerpo de docentes e intelectuales de la denominada sociedad civil y del Estado, y que se proyecta a niñas y niños mediante el proceso de escolarización incubando una mentalidad proclive a los fundamentalismos. Este mecanismo mental instalado como parte del proceso de colonización impide sentir y comprender otras formas de ver el mundo y la posibilidad del despliegue de una forma plural y diversa de ver, estar y habitar como humano en la naturaleza de la cual se es parte.

1 Dice Illich sobre la economía, pero que bien puede aplicarse a la educación: “La economía moderna presupone la devaluación de los patrones de conducta determinados culturalmente. La producción en masa de bienes, servicios e imágenes presupone el marchitamiento cultural a través de la difusión del desvalor. La sociedad moderna, construida sobre la devaluación normada de las culturas tradicionales, es la matriz necesaria para la acumulación de valor económico” (1986: 4).

Se construye así la escasez cognoscitiva, para proceder a colonizar el “espacio mental” de la niña y el niño con el conocimiento que trae y reproduce su docente en clase. El nuevo conocimiento poco a poco empieza a “habitar” en la mente de la niñez, mientras que, de modo paralelo, el antiguo es desbrozado, talado, cortado, para colocar en su reemplazo el nuevo “árbol del conocimiento”. En este sentido, la docencia “hace espacio”, prepara lugares, libera sitios anteriormente ocupados por la sabiduría, hace huir los saberes comunitarios tildándolos de obsoletos, y “llena” lo liberado con el nuevo conocimiento al que asigna la cualidad de superior.² Este es el significado del acto de colonizar: invadir para colocar lo considerado bueno y mejor, en el llamado “infiel”, en el renuente a adecuarse al modelo propuesto.

Para construir conocimiento nuevo están los métodos que niegan, desconfían y cuestionan todo saber basado en la tradición, para luego invitar a la alumna y el alumno a “descubrir” por sí solos el saber nuevo. El método usado brinda estas herramientas y posibilita la búsqueda autónoma del conocimiento cierto. El propósito es que el niño y la niña estén en posesión de conocimientos y métodos para conocer y dominar la naturaleza. Como en la tradición andina la sabiduría no está para dominar sino para dialogar con ella, lo que traen de casa no sirve para el nuevo propósito: conquistar a la naturaleza. Se reemplaza la crianza recíproca por el verbo *manejar*.

Cada docente reproduce en el aula la estructura del poder de la sociedad peruana en tres aspectos: a) en la reproducción del mito de que el ser humano no se educa fuera de la escuela. Es decir, niega cualquier otra vía para aprender, en particular la anclada en la vida de las comunidades andinas y amazónicas, a las que califica de antiguas, informales y arcaicas; b) en la organización de su trabajo educativo, pues es la persona que sabe, es quien detenta el poder acerca de qué, cuánto, dónde y cómo enseñar, y sus estudiantes son quienes no saben, quienes tienen que sujetarse —como objetos del acto educativo— a los designios de su docente. Aparecen en el aula un sujeto y un objeto que funcionan de modo análogo a la estructura del conocimiento moderno. En este proceso, la niña o el niño se cosifican: como decía Freire, son una suerte de “olla vacía” en la que se depositan conocimientos; y c) en el adiestramiento de la mente de sus estudiantes, para que acepten la disciplina, la vigilancia y el orden que impone en el aula. Sus instrumentos: el castigo psicológico —ahora ya no

2 Para el uso de algunos adjetivos me he servido del texto *El arte y el espacio*, de Martín Heidegger (1970).



funciona el físico— mediante la evaluación que premia o castiga al inepto en cuestiones de abstracción mental; el sojuzgamiento del cuerpo por la mente, del que no se salva ni la llamada *educación física*; y un ordenamiento del aula similar al de los hospitales y las cárceles, al cual se ha referido Michel Foucault en su texto *Vigilar y castigar*.

Descolonizar el poder del docente es crucial si se desea abrir la educación al diálogo de saberes, a la posibilidad de que existan el *iskay yachay* y el *paya yatiwi* (dos saberes en quechua y aymara). Si existe una persona que sabe y otra que no sabe, no hay posibilidad de un coloquio que solo es posible entre equivalentes. ¿Qué hacer?: “des-aulizar” la educación; sacar la educación del espacio en el que ha sido confinada por el sistema y en el que la profesora o el profesor reproducen el poder: el aula; y migrar el acto educativo hacia espacios de confianza intercultural (ECI)³ para criar las culturas

educativas moderna y andina en condiciones de equivalencia⁴. En este sentido, la mente, como el cuerpo, tienen que estar habitados por todos los saberes. El universo cognitivo y corporal de la niñez debe abrigar saberes amplios y densos para desplegarse en toda su expansión en el encuentro con la realidad, en el co-encuentro con la naturaleza, de la que forma parte. De este modo, su saber ensanchado se situará y armonizará en mejores condiciones y sin pugnas con el paisaje en el cual le toca actuar, que si solo lo realiza en un universo recortado de conocimientos. En esta sintonía, la niña o el niño y la realidad se interpenetran; el mundo humano y el más que humano son parte de un mismo cuerpo, un mismo territorio.

La chacra, la práctica de los oficios campesinos, el teatro, la danza, el canto, las labores comunitarias son posibilidades, entre otras, de que el saber de las niñas y los niños, así como la sabiduría de las abuelas y los abuelos, y de toda la comunidad, se expresen en condiciones de equivalencia respecto al conocimiento occidental moderno. De este modo, la educación no se desarrollará en condiciones de escasez, porque será capaz de reconocer

3 Los “espacios de confianza intercultural” (ECI), por oposición a los espacios iatrogénicos, que generan desconfianza, miedo, enfermedad y distancia, son lugares donde personas —en este caso niñas, niños, docentes, madres y padres de familia— que pertenecen a culturas diferentes y promueven la interculturalidad encuentran un ambiente de cordialidad, cariño, afecto y confianza. Esto les permite, por un lado, el desarrollo de actitudes, destrezas y facultades asociadas a su cultura de origen, y por otro, su apertura, interés y deseo de conocer, entender, apreciar y aprender los códigos, productos y formas de diálogo de una cultura diferente. Un ECI, como todo en la vida, se cría; y en este sentido, existen en las comunidades andinas una multiplicidad de espacios propios a partir de los cuales se regenera lo tradicional y se cría lo ajeno. La chacra, el agua, el bosque y las artes sanas son espacios y prácticas probados en los que se recrea cotidianamente este proceso de regenerar lo nativo y apren-

der lo ajeno. La propuesta es fortalecer los ECI de la comunidad y ampliar su radio de acción hacia la escuela, para que esta no solo se acodere en el espacio chacarero, bosquecino, acuícola y los talleres de artes sanas, sino que ella misma se convierta en una “escuela de diálogo intercultural”.

4 Como se dice en el *Proyecto Educativo Nacional al 2036*, a propósito del reto de la ciudadanía plena, “El fenómeno educativo (el aprendizaje) es algo que no se asocia de modo exclusivo a las labores que solemos identificar como ‘educativas’, sino que está presente en distintos ámbitos del quehacer humano” (CNE 2020: 20).

Cultura educativa de la comunidad. Esquema

Características del saber-hacer	Contenidos del saber- hacer	Valores del saber-hacer
Transmisión intergeneracional afectiva y de cercanía/ Múltiples vías de acceso: cuerpo, mente, sueños/ Con respeto: cada cosa en su tiempo y en su lugar/ El saber se recrea, no se reproduce. No existe un criterio de verdad único/ Todos aprenden, todos enseñan: sabe el humano, sabe la naturaleza: equivalencia/ Local y circunstancial/ Se aprende mientras se trabaja: no desliga teoría de práctica; el saber está ligado al hacer/ Relación vivencial: no de sujeto a objeto.	Saberes, señas y secretos para la crianza del paisaje: bosques y aguas; de la diversidad y variabilidad de plantas de cultivo y de sus parientes silvestres; de los caminos de las semillas; de la diversidad de animales domésticos y sus parientes silvestres; de ríos, peces, del bosque y de los animales silvestres, de los patrones culturales alimenticios; de la organicidad comunal; de la espiritualidad andino-amazónica. Saberes, señas y secretos del tejido, la cerámica, música y danzas; cestería, dibujos; medicina, etcétera.	Hablar la lengua con respeto y dulzura/ Practicar la reciprocidad y el compartir/ Labrar la tierra con cariño/ Servir a la comunidad/ Tener habilidades para las artes sanas/ Responsabilidad para con los demás: practicar las normas del buen gobierno comunitario/ Respeto y consideración a todo lo existente: seres humanos, naturaleza, y deidades/ Amistad y solidaridad con humanos y naturaleza/ Hacer que alcance para todos/ Conocer los libros de la modernidad para dialogar con el otro.

la sabiduría de la comunidad. La condición básica de la escasez, como hemos indicado, es la desvalorización de todo saber que repose en la comunidad. Al visibilizar el saber andino se evita que el acto educativo recree el poder omnímodo de la ciencia y la técnica modernas, y hace posible la “justicia cognitiva”.

¿Por qué descolonizar el currículo, es decir, los contenidos de la educación? Porque, a nuestro modo de ver, refuerza el poder de la profesora o el profesor al colocar en sus manos un instrumento —el currículo— para instruir a su estudiante en una relación de dominio de la naturaleza. El currículo reproduce en el aula tres procesos propios de la modernidad que están en la base de la actual crisis ambiental, social y espiritual del planeta: la desacralización de la vida cotidiana, la descomunización de la vida social y la desnaturalización —es decir, la separación del ser humano de la naturaleza— para construir al individuo moderno.

Una manera de reproducir este proyecto inaugurado en nuestras tierras por los primeros evangelizadores es colocar el prefijo *etno* a todas las materias del currículo, traduciendo los contenidos modernos al vernáculo para posibilitar una nueva evangelización, esta vez teniendo como nueva religión la ciencia y la tecnología moderna. El currículo no cuestiona, por ejemplo, el concepto de *cuerpo humano* como un conjunto de aparatos —digestivo, respiratorio...— ni de sistemas —nervioso, muscular...—, conceptos modernos que se hallan en la base de una concepción del mundo como una máquina. Tampoco cuestiona el antropocentrismo en el que el ser humano lo es todo y la

naturaleza es un medio al servicio de los fines conferidos por este. No discute el concepto de *recurso* y de *manejo*, como ideas asociadas al dominio de la naturaleza, incluso en los libros de ecología. Considera que las culturas andinas se mueven en el espacio cartesiano, un espacio geométrico poblado de triángulos y cuadrados. Pasa por alto que no hay *espacio* sino *lugares*, sitios ocupados por cosas, por cosas que son personas que tienen sus caminos, y que no existe el vacío pues todo se halla lleno.

Descolonizar el currículo es desarrollar dos tareas pendientes: a) develar la índole oculta del proceso de experimentación moderno, que provoca los desequilibrios ecológicos; y b) desarrollar lo que se ha venido a denominar “epistemologías otras”, afincadas en la sabiduría antigua de los pueblos, de modo que se coloquen ambas *epistemes* en condiciones de equivalencia.

Para esto es clave hacer de la vivencia andino-amazónica conocimiento reflexivo y compartible, realizar el ejercicio mental de pensarla en términos de sistema, siendo muy conscientes de que este procedimiento es solo instrumental. Nos permite colocar ambos saberes en condiciones teóricas equiparables, y explorar aquello que en esta era de calentamiento global —en la que ninguna tradición por separado tiene todas las respuestas— es pertinente para la vida.

Finalmente, ¿por qué descolonizar la metodología? Porque se halla afincada en el desarrollo de las competencias mentales vinculadas a la comprensión y manejo de la ciencia y la técnica modernas, exigién-

dole al alumno y la alumna un énfasis en capacidades mentales asociadas a la abstracción. La metodología de enseñanza actual subordina el cuerpo a la mente, limita el desarrollo de los sentidos, las emociones, los afectos y las pasiones, y los sumerge en su rol de suministradores de información que la mente debe de organizar.

No sólo se reduce y subordina el cuerpo a la mente, sino que también se limita una armoniosa educación de cuerpo y mente. Esto contraviene las maneras que asume el despliegue del cuerpo de la niñez andino-amazónica en el cuidado de la naturaleza, y trasgrede el papel del *sentipensar* en la regeneración de la cultura y de la biodiversidad.

El corazón de la metodología moderna radica en la separación del ser humano respecto al mundo más que humano; en la creación del objeto como algo distante, debajo y diferente ontológicamente al humano. La continua repetición de la relación sujeto-objeto crea un universo poblado de objetos al que el ser humano le confiere orientación y destino. La niñez es educada en la mirada técnica, en formas utilitarias de relacionarse con la naturaleza. Si el objeto naturaleza se rebela cuando es dominado, el sujeto considera que su repertorio de técnicas es insuficiente para mantener el control del objeto. Por lo tanto, el problema en cuestión se solucionaría con el desarrollo de tecnologías aparentes: lo que la técnica no puede hacer hoy lo podrá hacer mañana, y va en busca de estas. Muy pocas veces el sujeto investigador se orienta a rastrear procedimientos de indagación que sintonicen con los ciclos de la naturaleza; en devolverle su dignidad reconsiderando su condición de objeto.

La escuela, o más bien las metodologías actuales de enseñanza, no diferencian a niñas y niños teniendo en cuenta si se trata de un ruralita o un urbanita. Los manuales —léase “los textos”, incluso en el idioma vernáculo— los tratan por igual. El sistema educati-

vo, como está estructurado, no calza bien en la vivencia indígena porque le exige como condición previa el desarrollo de lo mental antes que una equilibrada relación entre cuerpo y mente. Los censos educativos así lo atestiguan. Quienes ejercemos la docencia tenemos poca conciencia de la necesidad de desarrollar y fortalecer en la niñez su relación cercana e indisoluble con la naturaleza.

Nuestra propuesta (ver esquema), es que el desarrollo de capacidades se base en el modo como la niñez se vincula con la naturaleza y en sus formas propias de aprender.⁵ Es lo que hemos venido a llamar “cultura educativa de la comunidad (CEC)”;⁶ en esta, el cuerpo —y no solo la mente— nutre su educación — su saber-hacer— cuando, por ejemplo, de aprender a leer se trata. **❶**

5 En la niñez quechua la relación temprana con el cuerpo de la madre se matiza, amplifica y profundiza en su vínculo con la chacra y sus espíritus, de modo que el mundo de sus relaciones no termina en el arrullamiento materno sino en su conexión más profunda con los sonidos y caricias de la naturaleza. La niña y el niño aprenden de las relaciones entre el canto de los pájaros y la luna con el ciclo de siembras y cosechas. Su cuerpo se va sintonizando con los ritmos de la naturaleza, actitud que seguirá por el resto de sus días como un mensaje y acoplamiento del ser humano a los decires y sentires de la naturaleza y de lo sagrado. Su conciencia será, así, una “conciencia participativa”; no habrá acto natural ni humano en el que no estén interconectados. Su “yo” será también un *nosotros*, y si bien hay una individuación —una diferencia entre yo y las otras personas—, el cordón umbilical que lo ató a la vida de su madre seguirá estándolo para el resto de su existencia, pero en este caso también con el bosque y la chacra, de modo que, antes que por su “yo” —su singularidad—, estará nutrido siempre del *nosotros*, al punto que cuando le pregunten “¿quién eres?” aludirá primero a la comunidad a la que pertenece y luego dirá cómo se llama. En toda esta multiplicidad de vinculaciones, su cuerpo sintiente se conectará de modo primordial con las entidades a las que se halla vinculado como una hebra a un tejido. Su “yo” estará impregnado de comunidad; será a la vez comunidad; y el lenguaje puede, en ciertos casos, no ser signo y símbolo humano de un “hablar sobre el mundo”, sino un mensaje, un decir de la propia naturaleza o de las deidades.

6 La cultura educativa de la comunidad se refiere a las modalidades propias de aprender y enseñar para regenerar los saberes y valores propios de la vida comunitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARE Perú (2009). *Proyecto curricular regional de Puno*. Puno: CARE Perú.

CNE, Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. Lima: CNE y Ministerio de Educación.

GRILLO, Eduardo (1993). La cosmovisión andina de siempre y la cosmología occidental moderna. En: *Desarrollo o descolonización en los Andes*, pp. 9-61. Lima: Pratec.

HEIDEGGER, Martín (1970, junio). El arte y el espacio. *ECO Revista de la Cultura de Occidente*, tomo XXI, 2, pp. 113-120. Bogotá.

ILLICH, Iván (1986). El desvalor y la creación social de desecho. Ciudad de México: Tecnopolítica.

PRATEC, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (1993). *Desarrollo o descolonización en los Andes*. Lima: Pratec.