

PEDAGOGÍA Y DESCOLONIZACIÓN

Lilian Álvarez de Testa

I. Algunos conceptos clave en textos político-sociales contemporáneos

1. *Neocolonialismo, colonialismo interno y descolonización.*

La Segunda Guerra Mundial condujo al fortalecimiento de los movimientos nacionalistas en territorios coloniales y marcó el fin de las tendencias expansionistas de las metrópolis. Pero desde ese mismo tiempo la expansión del imperialismo informal con nuevos mecanismos de control se ha intensificado. Esto justifica hablar de *neocolonialismo*, definido como la injerencia de potencias extranjeras en los asuntos de naciones formalmente independientes.¹ Además, este término es empleado para sugerir el predominio de la cultura y los valores de las antiguas potencias coloniales.²

La *condición colonial* puede ser definida como la dependencia de un pueblo con respecto a otro, sea ésta económica, política o cultural. Contraria a la soberanía y a la autodeterminación, la dependencia imposibilita el desarrollo autónomo. Según han pregonado sus adversarios, la colonización aliena, escamotea la posibilidad de dignidad y plenitud del individuo y la sociedad,³ por lo que ha de combatirse por todos los medios.

¹ Magdoff, Harry. *Ensayos sobre el imperialismo*, México, Editorial Nuestro Tiempo, pp. 69-76.

² *Ibid.*, p. 77.

³ Esta premisa la comparten los diversos pensadores a quienes he leído

Cuando las capas dominantes de las sociedades periféricas colonizadas reproducen, de manera vicaria y alienada, la cultura y prácticas expropiatorias del colonizador, se habla de *colonialismo interno*.⁴ En América Latina el neocolonialismo y el colonialismo interno han ido de la mano.

El término *descolonización* se utiliza tanto para nombrar los mencionados procesos de independencia de los pueblos sujetos a regímenes coloniales a fines de la Segunda Guerra Mundial, como los proyectos y acciones cuya finalidad sea describir, denunciar, modificar o cancelar la estructura social, los modos de producción y consumo, los patrones psicológicos y culturales que caracterizan y mantienen a un pueblo sometido.

2. Estilos alternativos de desarrollo

Como se ha dicho⁵, el subdesarrollo no es el punto de partida de la historia del tercer mundo, sino el resultado de un proceso de desestructuración económica, política y cultural.

Si se interpreta el “subdesarrollo” como condición concomitante de la dependencia, se abre la posibilidad y necesidad teórica de redefinir el sentido y la naturaleza de los recursos empleados en el crecimiento.

Los efectos concentradores y marginalizantes del desarrollo entendido como crecimiento de la producción capitalista (desarrollo de las fuerzas productivas y tecnología), así como el peligro que representan para el equilibrio entre las naciones y para la ecología, llevaron a la crítica de la *concepción*

para elaborar este trabajo: Senghor, Fanon, Sartre (sobre Fanon), Magdoff y Paulo Freire. Está también en la base de los trabajos del Seminario de Estudios para la Descolonización de México.

⁴ Varese, Stefano. “Movimientos indios de liberación y estado nacional”. en Devalle, Susana. (Comp.) *La diversidad prohibida. Resistencia étnica y poder de estado*. México, El Colegio de México, 1989, pp. 218.

⁵ Thierry G. Verhelst, en *No Life without Roots: Culture and Development* (Bob Cummins [trad.] Londres y Nueva Jersey, Zed Books, Ltd., p. 158) demuestra cómo este proceso culmina en la pérdida de la identidad.

incrementalista de la civilización industrial. En este contexto han surgido propuestas de *estilos alternativos de desarrollo* ⁶. Estos proyectos tienen una estrategia de diseño, implantación y evaluación ampliamente participativa. Sus objetivos y recursos centrales son “la promoción de la reserva potencial de energía y creatividad social que hay en los pueblos (en sus valores, conocimientos y estilos de vida) cuando son movilizados con un sentido humano y solidario de justicia social”⁷. Si la industrialización eficiente sigue siendo una meta, será redefinida como tal en la medida en que contribuya al logro de dos objetivos principales y complementarios: crecimiento y creatividad. La dificultad teórica reside en definir la creatividad en términos lo suficientemente claros como para sustentar proyectos que la fomenten. La creatividad es a la vez instrumento y meta: “se podrá afirmar que se está construyendo una estructura productiva eficiente en la medida en que se generen condiciones para alcanzar un ritmo de crecimiento elevado y sostenido y que en el curso de ese proceso se desarrolle la creatividad a nivel individual y colectivo”⁸. La base de ese proceso es la cultura propia.

3. *Movimientos de afirmación histórico-cultural e indígenas*

Las iniciativas de proyectos alternativos de desarrollo se han sustentado en procesos de búsqueda de incentivos culturales propios que movilicen plenamente las capacidades y recursos domésticos. Los movimientos populares de afirmación cultural

⁶ Graciarena, Jorge, “Creación intelectual, estilos alternativos de desarrollo y futuro de la civilización industrial”, en González Casanova, Pablo (coord.) *Cultura y creación intelectual en América Latina*. México, Siglo XXI, 1984, pp. 3-4.

⁷ *Ibid.*

⁸ Fajnzylber, Fernando. “Intervención, autodeterminación e industrialización en América Latina”, en González Casanova, Pablo, (coord.) *No intervención, autodeterminación y democracia en América Latina*. México, Siglo XXI, 1983, p. 24.

proclaman la fe que tienen distintos pueblos en su dignidad y capacidad. Así podemos situar la relevancia de movimientos como el de la *negritud* y el de la *indianidad*.

Uno de los principales exponentes teóricos de la *negritud*, Senghor, distingue dos momentos del movimiento. En sus inicios, de 1928 a 1935, fue un movimiento de defensa, de ataque, una fuente de inspiración. De la “suma total de los valores civilizatorios del mundo africano”, como después definiría a la *negritud*, no subrayaría sino aquellos que se opusieran a los valores de Europa, a la razón discursiva, instrumental, “lo que en lugar de dividir y esterilizar, unificara y fecundara”⁹. Aimé Césaire canta al pueblo que “nunca inventó nada, nunca ha explorado nada, pero se abandona sobrecogido, a la esencia del todo, ignorante de las superficies pero embargado por el movimiento de todo, despreocupado de domar, pero jugando el juego del mundo”¹⁰. En su expresión positiva, la *negritud* es la conciencia, la defensa y el desarrollo de los valores culturales africanos¹¹. Con el término *negritud* se denota la conciencia que un grupo social o pueblo tiene de su situación en el mundo, y la expresión de esta condición por medio de una imagen concreta¹².

El paso de la conciencia de pertenencia a una “raza” da lugar, en el pensamiento de Senghor, a la conciencia de pertenencia a un continente con historia y futuro compartido: la *africanidad*. Y de ahí, se plantea la participación cabal de los pueblos africanos en la construcción de una civilización universal, como corolario y prueba fehaciente de un nuevo orden internacional¹³.

⁹ Senghor, L.S. “Pierre Teilhard de Chardin et la Politique Africaine”, en Reed, John y Clive Wake (ed. y trad.) *Senghor. Prose and Poetry*. Londres: Oxford University Press, 1965, p. 99.

¹⁰ Césaire, Aimé. *Cahier d'un Retour au Pays Natal*. 2a. ed. Prefacio de Petar Gubarina. Paris, Présence Africaine, 1956, pp. 71-72.

¹¹ Senghor, L.S. “Discours devant le Parlement du Ghana”, en Reed y Wake, *op. cit.*, p. 97.

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

El uso definido de un rasgo, una categoría racial inventada e impuesta para clasificar y justificar la subyugación colonial del africano, puede parecer contradictorio a los propósitos de un proyecto descolonizador. De manera análoga, el término *indio* es un producto colonial. Sin embargo, las poblaciones autóctonas de América Latina en sus documentos políticos usan este término como punta de lanza.

Si bien el término *indianidad* no se acuñó al interior de los procesos descolonizadores de las etnias mismas, vale la pena asentar la definición que ha logrado consenso entre los estudiosos del fenómeno:

El colonizado indio, con su semejante asiático o africano, en el momento de retomar la iniciativa histórica (...) actualiza su memoria colectiva para construir con sus fuerzas recuperadas un proyecto de liberación. La selección interesada, apasionada de su propia historia —condenación de la visión de los vencidos—, es ya una prueba de metamorfosis regeneradora. Ese momento de movilización intensa de fuerzas simbólicas, emocionales, afectivas —subjetivas pero no menos reales— que ponen en tensión un pasado reinterpretado y un futuro esperado, ese acento ideológico lo llamamos en el caso concreto americano: indianidad. Toma de conciencia individual y colectiva de la vitalidad de una civilización; enfoque recíproco de la resistencia y de las potencialidades de la liberación en su proceso¹⁴.

4. Autoconfianza y creación cultural endógena

Las “fuerzas recuperadas”, la “energía patente de individuos y colectividades” se ha llamado también autoconfianza. “Confía en ti mismo” y “Conócete y transfórmate a ti mismo conociendo los valores auténticos de tu cultura” podrían ser los lemas de los movimientos que se plantean: “Debemos pensar por

¹⁴ Herbert, Jean-Loup. “Breve historia de la integración de la Indianidad al Tercer Mundo”, CADAL, *Documentos*, núm. 3. Citado en Varese, *op. cit.*, pp. 219-220.

nosotros mismos y para nosotros mismos”¹⁵, y respecto de otras culturas, “Asimilar, no ser asimilado”¹⁶. Para esto, debe darse lo que el sociólogo egipcio Anouar Abdel Malek ha llamado *creación cultural endógena*, que de manera fundamental investigue la manera de ser, la personalidad cultural propia¹⁷.

El concepto de creatividad cultural endógena resulta del rechazo del modelo según el cual el avance de los pueblos depende de la transferencia de conocimientos elaborados por otros más avanzados tecnológica e industrialmente. Los partidarios de la creación endógena ven en ella la única posibilidad de independencia efectiva¹⁸. A nivel del individuo, la posibilidad de creación intelectual autónoma está estrechamente relacionada con el ejercicio de sus facultades críticas. A la vez, un cierto grado de “compromiso” o involucramiento es necesario para que las habilidades críticas y creativas se ejerzan efectivamente y se traduzcan en una actitud activa ante el conocimiento. Este “compromiso” está ligado a un proceso de toma de conciencia. En los proyectos de educación popular a lo largo de las dos últimas décadas, bajo la égida de Paulo Freire, se buscó imprimir este sentido.

5. *Universidad y movimientos étnicos particulares*

Para trascender el aislamiento y la especificidad de las reivindicaciones étnicas particulares, tanto el movimiento de la negritud como los de la indianidad buscan una plataforma de valores comunes, búsqueda que desemboca en la necesidad de historias y perspectivas comunes.

¹⁵ Senghor, L.S. “La méthode et la doctrine du Bloc Democratique Sénégalais”, en Reed y Wake, *op. cit.*, p. 57.

¹⁶ Senghor, L.S. “Vues Sur l’Afrique Noire, ou Assimiler, non Être Assimilés”, en Reed y Wake, *op. cit.*, pp. 52-55.

¹⁷ Abdel-Malek, Anouar. *The Project on Socio-Cultural Development. Alternatives in a Changing World: Report on the Formative Stage (May 1978-Dec. 1979)*. Tokio, Universidad de las Naciones Unidas, 1978, pp. 8-16.

¹⁸ Miró Quesada, Francisco. “La Filosofía y la creación intelectual”, en González Casanova, P., *Cultura y creación*, p. 265.

La particularidad de cada etnia o grupo regional se trasciende también al insistir en su propia peculiaridad. Cada lenguaje, es decir cada civilización, es material para las humanidades, porque cada civilización es la expresión, con su énfasis peculiar, de ciertas características de la humanidad. Así, Senghor¹⁹ y Bonifaz Nuño²⁰ —miembros ambos de la Academia para fomentar la latinidad— hablan respectivamente de “humanidades africanas” y “humanismo prehispánico” y demuestran la escala universal del pensamiento de estos pueblos.

Por otra parte, y al mismo tiempo, se ha cultivado el así llamado “derecho a la diferencia”, el cual acarrea el derecho a la disensión. Dentro de una democracia radical, “la diferencia es el arma crítica de las teorías de la identidad”²¹.

II. Algunos problemas teóricos que presenta la articulación de estos conceptos.

1. ¿Son atomizantes o aglutinantes?

Algunos críticos han visto en el desarrollo de movimientos con base étnica, simple populismo, “chovinismo”, racismo, divisionismo o desviación de las energías hacia causas secundarias²².

¹⁹ Aunque se puede decir que gran parte de la obra de los dos autores citados tiene este sentido, ponencias específicas pueden encontrarse en “*Vues Sur l'Afrique Noire, Assimiler, Non Être Assimilés*”. Para Bonifaz Nuño ver nota siguiente.

²⁰ Bonifaz Nuño, Rubén, “El humanismo prehispánico” en Bonifaz Nuño, Rubén (coord.) *El humanismo en México en vísperas del Siglo XXI*. México, UNAM, 1987, p. 198.

²¹ Véanse las raíces filosófico-políticas de estos conceptos en Schutte, Ofelia. “La creación cultural desde la perspectiva de la diferencia”, en *Cuadernos Americanos*, Nueva Época, Núm. 22, julio-agosto 1990. Vol. 4, pp. 68-88.

²² Así lo reportan Varese, *op. cit.*, p. 216 y Guillermo Bonfil, “La nueva presencia política de los indios, un reto a la creatividad latinoamericana”, en González Casanova, P., *Cultura y creación.*” p. 153.

Veamos cómo se resuelve este punto para el caso de los movimientos indígenas de América Latina.

Aquí los diversos movimientos, cada vez más generales, han insistido en la necesidad de revertir la tendencia histórica de “desindianización” del continente. Así, la “recuperación del ‘mestizo’ en tanto indio desindianizado” o del “blanco”, consiste en un problema de identidad, de conciencia, y no de matices de piel. Eso no significa hacer de lado el problema de la desigualdad, sólo indica una manera diferente de combatirlo: que la población se identifique como pueblo, como nación, y no como agregado de seres variopintos.

2. *Unidad y diversidad*

Un problema de fondo se plantea al proponer el fortalecimiento de las comunidades étnicas. En las teorías políticas y económicas tradicionales, la homogeneidad era condición de la unidad, y ésta del crecimiento.

Los proyectos alternativos de desarrollo presuponen que la heterogeneidad no es incompatible con la unidad. En su expresión política, esta creencia o principio fundamenta el federalismo. En lenguaje filosófico, Hegel ha hablado del papel insustituible del conflicto en el crecimiento, o dialéctica social. Teilhard de Chardin habla también de *síntesis*: la construcción de unidades orgánicas mayores y más complejas como principio de evolución. Ésta no es el resultado de la imposición de uniformidad en elementos dispares, sino de la posibilidad que tengan estos elementos para desarrollarse heterogéneamente para así poder cumplir con las necesidades del todo.

¿Qué posibilidades prácticas, qué viabilidad política tiene esta idea de la unidad o síntesis que alcanza y afianza su estabilidad al permitir la diversidad en su seno? ¿Es viable un Estado enriquecido con la diversidad de los pueblos que lo componen y que en vez de buscar anular las diferencias, las resguarda y fortalece?

Con toda seguridad, el arte del equilibrio político es muy difícil, y el diálogo y acomodo entre grupos con peso específico diverso sería tenso aun en la democracia más perfecta que nos sea posible concebir. Pero por otra parte, los desarrollos políticos de los últimos años muestran la imposibilidad de homogeneizar, de borrar los signos de pertenencia étnica de los grupos humanos.

La propuesta es ahora buscar la manera de fortalecer la conciencia étnica de los pueblos, cultivar el espíritu humano de manera que esté ligado al terruño pero también se interese en asuntos que lo rebasan. Se requiere un ser humano capaz de recrear la cultura a nivel local, nacional y universal. Es así como estas teorías y movimientos que he presentado brevemente desembocan, para su concreción, en proyectos educativos cuya carga política no puede ser neutra.

III. *Retos para la pedagogía de nuestro tiempo*

1. *Unidad y heterogeneidad*

El problema de la unidad y la diversidad toca muy de cerca a la educación, y desde varios ángulos. Metodológicamente, la aspiración de crear las condiciones para la igualdad a través de una educación semejante en cantidad y calidad para todos, originó problemas pedagógicos enormes. Makarenko, cuando tenía tras de sí la obra de su vida, planteaba: “La única tarea organizativa digna de nuestra época puede ser la creación de un método que, siendo común y único, permita al mismo tiempo que cada personalidad independiente desarrolle sus aptitudes, conserve su individualidad y avance por el camino de sus vocaciones²³.” Decía, además: “es preciso agregar que

²³ Hernández, Margarita y Luis Miguel Valdivia, (comps.) *Makarenko y la educación colectivista. Antología*. México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985, pp. 139-142.

no me propongo ni tengo fuerzas para hacer este proyecto. Me parece que es un tema digno de los esfuerzos de los científicos”.

Como resulta en prácticamente todas las disciplinas, el problema deja de serlo al cambiar de enfoque.

Lo que interesa ahora no es un método único de enseñanza o aprendizaje. De cualquier manera, tanto en las ciencias como en las humanidades se ha abandonado, por estéril, la búsqueda del método único. Aunque sí puede hablarse con propiedad todavía de la igualdad de *condiciones* de enseñanza, es decir, niveles de calidad equiparables, y de unidad en los objetivos más generales de la educación, se ha abierto la puerta a las pedagogías diferenciales. Si bien el punto de llegada, o meta, puede establecerse para todos y entre todos, los puntos de partida son diferentes.

Hasta ahora hemos estado hablando en abstracto de métodos educativos. En concreto, en nuestro país la educación pública tiene un papel político cohesionador que cumplir. ¿Cómo definirlo y garantizarlo?

Para hacerlo, la pedagogía tiene que volver a enriquecerse con la teoría política y la filosofía. Durante los últimos veinte años la orientación fue hacia la psicología y la antropología por un lado, y por otro hacia la economía y la sociología. Se descuidaron durante este tiempo los enfoques políticos y filosóficos que habían predominado anteriormente²⁴. Es tiempo de reintegrar los aportes de estas disciplinas a la pedagogía. Como se verá, esto permite deslindar de manera general y provechosa los campos y niveles de la acción educativa.

Cuando hablamos de educación pública, debemos diferenciar claramente entre Nación, Estado y Pueblos. También es útil comprender de manera clara la pertenencia o adhesión de los individuos a unidades más pequeñas como serían la

²⁴ Véase el documento del Departamento de Investigaciones Educativas del IPN, “Educación básica: La Reforma como un proceso integral”, de 1990, como ejemplo de la persistencia de este fenómeno.

región, el sindicato, o el grupo religioso. Como ilustración, seguiré aquí a Senghor²⁵. Según él, la comunidad resulta de la cohesión de individuos por las tradiciones heredadas de sus antepasados, las ligas con la tierra, los lazos consanguíneos, el lenguaje, las costumbres, el folclore, y la cultura particular de un perímetro más o menos reducido.

La nación agrupa las comunidades para trascenderlas. Las comunidades surgen de manera natural y son expresiones de lugares y ambientes particulares. El Estado es una construcción deliberada, o más bien una reconstrucción que sigue un modelo o arquetipo. Pero para lograr sus metas, el Estado deberá inspirar confianza en los miembros individuales, más allá de la comunidad. Debe convertirlos de individuos en ciudadanos, en voluntades políticas. La Nación, insiste Senghor, lejos de negar las realidades de las comunidades y los pueblos, depende de ellas.

Si la Nación es la voluntad consciente hacia la reconstrucción, el Estado es el instrumento principal. El Estado es a la Nación lo que el constructor es al arquitecto. Se materializa en instituciones. En su acción interna, pone en interacción a las comunidades y forma a los individuos en un molde arquetípico. En su acción externa defiende la integridad de la Nación y la protege de las agresiones de las potencias extranjeras. Hasta aquí Senghor.

Desde un punto de vista pedagógico quedan delimitadas para nosotros diferentes esferas de formación:

- 1) las comunitarias, de carácter particular
- 2) las nacionales, también particulares
- 3) las cívicas generales
- 4) las universales

²⁵ Senghor, L.S. "Nation et Voie Africaine du Socialisme", en Reed y Week, *op. cit.*, pp. 60-71

Desde luego, la formación para ejercer la función ciudadana puede abarcar un gran número de disciplinas, al igual que la formación en aspectos particulares relevantes a la comunidad o “nación” de los educandos.

2. *Tradición, cultura endógena y cultura universal*

Es necesario apoyar, ya lo he dicho²⁶, un sistema educativo nacional que reconozca, valore y apoye las tradiciones propias. Si se aprovecha el capital cultural endógeno, se propician la creatividad y el desarrollo autosostenible y soberano.

Una educación que parta de la cultura del educando le proporcionará una base desde la cual pueda ir conociendo y adaptando otras. La comprensión que el maestro tenga de la naturaleza pluritradicional de su cultura, se transmitirá a los alumnos, quienes bajo esa premisa comprenderán y respetarán mejor a las otras.

Las ventajas sociales de una educación que se proponga, respecto de las culturas exógenas, “asimilar, no ser asimilados”, parecen obvias. Fanon advertía sin embargo, que “tomar es también, en múltiples planos, ser tomados”²⁷. Hagamos una distinción. El asimilar implica una serie de actos de voluntad, de reflexión y de creatividad. La asimilación activa es crítica; la pasiva, no. La apertura crítica hacia otros mundos (ideología y tecnología) amplía las posibilidades vitales del individuo y la sociedad; la incomunicación es tan contraria a la naturaleza humana como la sumisión.

Esto lo sabía Fanon, quien decía:

La conciencia de sí no es cerrazón a la comunicación. La reflexión filosófica nos enseña, al contrario, que es su garantía. (...)

²⁶ Álvarez de Testa, Lilian. *Mexicanidad y Libro de Texto Gratuito*. México, UNAM, 1992.

²⁷ Fanon, Frantz. *Los condenados de la Tierra*. Trad. de Julieta Campos. México, FCE, 1962, p. 207.

Lejos de alejarse de otras naciones, es la liberación nacional la que hace presente a la nación en el escenario de la historia. Es en el corazón de la conciencia nacional donde se eleva y aviva la conciencia internacional. Y ese doble nacimiento no es, en definitiva, sino el núcleo de toda cultura.²⁸

3. *Tradición y modernidad*

La tradición y la modernidad están indisolublemente unidas. La modernidad no podrá definirse ni alcanzarse satisfactoriamente si no es desde la tradición, con sus recursos y sus estándares. Ni la modernidad ni prácticamente ningún proyecto puede implantarse desde “arriba” hacia “abajo”. Hemos sido testigos del fracaso de las iniciativas no participativas. Y la participación verdadera es impensable si no se origina en la comprensión, en la voluntad, en el compromiso. Los proyectos de transformación o conservación de aspectos de la vida social deben estar expresados en términos propios, “apropiados” —en el doble sentido del término. Y esta propiedad puede garantizarla una educación como la que he intentado esbozar aquí: basada en la tradición, crítica y creativa.

Cuando planteo la transmisión de tradiciones propias por medio de la educación, estoy hablando no sólo de conocimientos y habilidades, sino de actitudes y valores. Tomemos como ejemplo el problema del valor del trabajo, mismo que típicamente inculca de alguna manera la escuela.

El trabajo es necesario en cualquier sociedad; su sentido, varía. El modelo de trabajo competitivo, fragmentario y burocratizado no responde a las necesidades productivas de nuestra sociedad, ni encaja bien en ella desde un punto de vista cultural.

En diversas partes del mundo se está volviendo a explorar la posibilidad del trabajo solidario, artesanal, creativo. En

²⁸ *Ibid.*

nuestro país existe una larga tradición laboral de este segundo tipo, y podría reavivarse.

El asunto de fortalecer una tradición es delicado. Al intentar fortalecer o reinventar tradiciones, se corre el riesgo de pervertirlas, por así decirlo, y con ello a la sociedad. Creo firmemente, sin embargo, que en una sociedad en cuya escuela se permita y fomente la confrontación respetuosa de tradiciones diferentes (la escuela de una democracia radical), se correrá menos este riesgo, y se tendrán mayores posibilidades de desarrollo.

4. *Creatividad*

La curiosidad de los niños lleva de manera natural a la ciencia. No es necesariamente la ciencia de las máquinas, sino una ciencia de observación, de reflexión, de imaginación, de papel y lápiz. Esto no lo digo para justificar la ausencia de equipo necesario en nuestras escuelas, sino para insistir en que para liberar la creatividad científica y tecnológica no tenemos que esperar hasta tener el equipo de trabajo de otras partes del mundo. La creatividad en ciencia y tecnología puede edificarse sobre bases muy simples, unidas a las necesidades del educando.

El responsable del proyecto “Inteligencia” de Venezuela, a principios de la década pasada, me contaba que las clases de tecnología del proyecto eran sencillas y baratas. Además, mucho podía hacerse con la imaginación. Se planteaba en la clase, por ejemplo: ¿A qué responde el diseño de un lápiz? ¿Cómo mejorarlo? ¿Qué características son centrales y cuáles accesorias? ¿El color, las minas, el material?”, etcétera.

En este diálogo se van ampliando las facultades de raciocinio, comunicación y creatividad del estudiante.

De esta manera, el debate sobre tecnología no es tan diferente al de la filosofía, donde se preguntaría, por ejemplo: “¿Qué es una silla?” o “¿Qué es la justicia?” Las primeras lecciones escolares bien podrían consistir en plantearse tales pre-

guntas, intercalar algunas verdades definidas como tales, sumas y divisiones, cantos y cuentos.

El aprendizaje de la elaboración de artesanías regionales da de forma natural una experiencia donde criterios estéticos, funcionales y tradicionales se reúnen. No se trata de “calificar” la futura mano de obra mal pagada para las maquiladoras sino, al contrario, de dar a los niños, desde temprana edad, la experiencia de crear e innovar dentro de una tradición cultural palpable y propia.

5. Intelectuales, tradición y descolonización

El concepto central del quehacer intelectual es el de cultura. Las culturas no son bloques monolíticos, sino conjuntos no necesariamente armoniosos de tradiciones. La función de los intelectuales que quieran coadyuvar a la descolonización de su sociedad, deberá ser volcarse a rescatar, depurar, validar, recrear y difundir las tradiciones de su sociedad, buscando en el pensamiento endógeno la base de un crecimiento intelectual sostenido, y en el pueblo un interlocutor privilegiado.

En el Seminario de estudios para la descolonización de México, partimos de que el núcleo de nuestra cultura, y de nuestra aportación a la humanidad, se encuentra en la cultura mesoamericana. De ahí la importancia de concentrar esfuerzos en su estudio. No se trata de volver al pasado, sino de recurrir a él interpretándolo con nuestras propias categorías.

Al mismo tiempo, los miembros asumimos nuestra condición de colonizados o indios, por lo que no nos expresamos en términos de “nosotros”/“ellos”. Como grupo universitario, gozamos de algunos recursos para la investigación, por lo cual buscamos estrategias para difundir nuestros trabajos y los de otros individuos o comunidades empeñados en la misma dirección.