Alternativas a la reforma educativa neocolonizadora : educación intra e intercultural	Titulo
Delgado B., Freddy - Compilador/a o Editor/a; Mariscal Castro, Juan Carlos - Compilador/a o Editor/a; Illescas Pompilia, José Mario - Autor/a; Yampara H., Simón - Autor/a; Medina, Javier - Autor/a; San Martín, Juan - Autor/a; Carevic Rivera, Álvaro - Autor/a; Monsalve, Mario - Autor/a; Mazorco Irureta, Graciela - Autor/a; Mulino Giannattasio, Alexandra - Autor/a; Haverkort, Bertus - Autor/a; Delgado B., Freddy - Autor/a; Gómez, Felipe - Autor/a; Fernández Negrete, Nelly - Autor/a; Gonzales García, Jimena T. - Autor/a; Zarate Pardo, Eugenio - Autor/a; Tagle, Pamela - Autor/a; Delgado B., Adalino - Autor/a; Copa, Cosme - Autor/a; Peréz, Raúl - Autor/a; Mantilla, Julio - Autor/a;	Autor(es)
Cochabamba ; La Paz	Lugar
AGRUCO Plural Editores	Editorial/Editor
2006	Fecha
Cosmovisión y ciencias no. 1	Colección
Identidad cultural; Desarrollo sostenible; Interculturalidad; Reforma educativa; Educación; Bolivia;	Temas
Libro	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/agruco/20171003044320/pdf_17.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
http://biblioteca.clacso.edu.ar

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences

Freddy Delgado B. / Juan Carlos Mariscal C. (editores)

Educación intra e intercultural

Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora

Serie Cosmovisión y Ciencias / 1

Universidad Mayor de San Simón

Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias

AGRUCO
UMSS-FCAyP / CODUDE
Agroecología Universidad Cochabamba

COMPAS Latinoamérica
Comparsería y Apoyando al Desarrollo Indígena

plural EDITORES

Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora

Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora

Educación intra e intercultural

Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias
AGRUCO UMSS-FCAyP / COSUDE
Agroecología Universidad Cochabamba
COMPAS Latinoamérica
Comparando y Apoyando el Desarrollo Endógeno
plural EDITORES

PUBLICADA EN ESPAÑOL POR
AGRUCO
Coor. COMPAS-Latinoamérica
Av. Petrolera km 4 1/2 (Facultad de Agronomía-UMSS)
Casilla 3392
Teléfono/Fax (+591 4) 4762180 - 4762181
Cochabamba - Bolivia
E-mail: agruco@agruco.org
www.agruco.org

PUBLICADA EN INGLES POR
COMPAS, Programa de la Fundación ETC
P.O. Box 64
3830 AB Leusden, Holanda
Teléfono: + 31 (0)33 4326008
Fax: + 31 (0)33 4940791
E-mail: compas@etcnl.nl
www.compasnet.org

© AGRUCO - COMPAS

D.L.: 4-1-333-06
ISBN: 99905-869-4-2

Producción:
Plural editores
c. Rosendo Gutiérrez 595 esquina Av. Ecuador
Teléfono (591 2) 2411018, Casilla 5097, La Paz - Bolivia
E-mail: plural@acelerate.com

Impreso en Bolivia

Contenido

Presentación:
Freddy Delgado B.
AGRUCO-UMSS-COMPAS-Cochabamba Bolivia 9

Primera Parte:
El desenvolvimiento de lo humano integral originario
y la intra e interculturalidad para un desarrollo endógeno sostenible

El desenrollo o desenvolvimiento de lo humano integral originario
y el desarrollo sostenible de occidente
José Mario Illescas
Tukuy Riqch'arina, Cochabamba-Bolivia 17

Cosmovisión, Uruq-Pacha, desarrollo y/o Qamaña Andino
Simón Yampara
INKILLKUNAJ, La Paz-Bolivia 23

Civilizaciones, culturas y desarrollo desde el nuevo paradigma científico
Javier Medina
Ministerio de Participación Popular, La Paz-Bolivia 37

Uk amapi. Así nomás es pues, en el camino de la intra e interculturalidad:
aspectos para la reflexión sobre sus problemas y proyección
para un desenrollo o desarrollo endógeno
Juan San Martín
Jararankuni, La Paz-Bolivia 49

Principios ecoéticos y el diálogo de saberes para un desarrollo sustentable
Álvaro Carevic Rivera
Universidad Arturo Prat-Chile 59

Críticas y reflexiones al desarrollo sustentable y la desconección
con la naturaleza y el cosmos
Mario Monsalve
Tukuy Riqch'arina-Chile 67

Bases epistemológicas de la intraculturalidad-interculturalidad
Graciela Mazorco
Facultad de Ciencias Económicas-UMSS, Cochabamba-Bolivia 73

Algunas reflexiones sobre el conocimiento científico
y la intraculturalidad-interculturalidad
Alexandra Mulino
Universidad Central de Venezuela 81

Desarrollo endógeno sostenible e intra e interculturalidad:
el caso de la red internacional "comparando y apoyando el desarrollo
endógeno sostenible" (COMPAS)
Bertus Haverkort
COMPAS-Holanda 97

La intraculturalidad e interculturalidad como un proceso de diálogo
y desarrollo en la educación superior universitaria:
el caso del Centro AGRUCO de la UMSS
Freddy Delgado B.
AGRUCO-UMSS-COMPAS, Cochabamba-Bolivia 107

Algunas reflexiones sobre la intra y pluriculturalidad
desde la vida espiritual de los Mayes en Guatemala
Felipe Goméz
Oxlajuj Ajpop COMPAS-Guatemala 123

Reflexiones para la construcción de un modelo de educación
intra e intercultural para el área Andina
Nelly Fernández Negrete
Facultad de Humanidades-UMSS, Cochabamba-Bolivia 131

Segunda Parte:
La Educación Intra e Intercultural
y la Reforma Educativa Neocolonizadora

La educación intra e intercultural desde la identidad de lo humano integral
y el fracaso de la reforma educativa en Bolivia
Jimena T. Gonzales García
Tukuy Riqch'arina, Cochabamba-Bolivia 143

Identidad cultural, educación intra e intercultural y sindicalismo
Eugenio Zarate Pardo
Central Obrera de Cochabamba-Bolivia 149

Reflexiones sobre interculturalidad e intraculturalidad en la reforma
educativa chilena
Pamela Tagle
Tukuy Riqcharina-Chile 157

La reforma educativa y el modelo intercultural bilingüe en Bolivia:
crítica y propuesta
Adalino Delgado B.
Facultad de Humanidades-UMSS, Cochabamba-Bolivia 169

La reforma educativa y la organización curricular pedagógica
en el marco de la intra e interculturalidad
Cosme Copa
Instituto Normal Superior de Vacas, Cochabamba-Bolivia 179

La reforma educativa y la intraculturalidad-interculturalidad
desde las lenguas originarias
Raúl Peréz
Facultad de Humanidades-UMSS, Cochabamba-Bolivia 189

Neocolonización y reevangelización en la Reforma Educativa
y la propuesta de intra e interculturalidad
José Mario Illescas
Tukuy Riqch'arina, Cochabamba-Bolivia 205

La destrucción de Bolivia o la construcción del Jiwasa:
faccionalismo o complementariedad para una educación intra e intercultural
Julio Mantilla
Carrera de Sociología-UMSA, La Paz-Bolivia 213

Lineamientos generales para una educación intra e intercultural
desde la sabiduría de los Pueblos Originarios de Bolivia y Latino América 219

Presentación

En Latinoamérica y el mundo se ha impulsado desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) reformas educativas que no necesariamente reconocen el contexto socioeconómico local y menos revalorizan la sabiduría de los pueblos indígenas originarios ni fortalecen sus identidades, aspectos fundamentales para la conservación de la diversidad biológica y cultural; más aún en contextos como el de los países andinos, donde la diversidad es una de sus mayores riquezas.

La economía de mercado en su fase transnacional (modelo neoliberal o globalización del mercado), ha sido el factor principal para la actual crisis social, económica y política en los países denominados del tercer mundo. Este modelo que ha surgido como la única alternativa para promover un desarrollo y eliminar la pobreza y la desigualdad, ha originado una crisis financiera internacional por el carácter especulativo de la economía de mercado y la inestabilidad de los mercados financieros.

La competencia ha sido y es todavía el mecanismo básico de acción entre los individuos, fortaleciendo la propiedad privada que prevalece ante la solidaridad, el comunitarismo y las relaciones sociales de reciprocidad. El debilitamiento del trabajo colectivo - comunitario y la seguridad social ha prevalecido, ante un fortalecimiento del individualismo y la inseguridad ciudadana, rompiendo su conexión con lo comunitario, donde ambas son complementarias.

Por otro lado, existen impulsadas desde las transnacionales y grupos de poder económico dominantes, una política no explícita de recolonización de tierras-territorios y sus recursos naturales a través de programas de educación, de desarrollo e investigación que buscan la explotación y uso privado de los recursos naturales renovables y no renovables a través de lo que se ha denominado derechos de propiedad intelectual y

patentes, muy ligados a los acuerdos de libre comercio que van más allí del simple intercambio comercial.

Esta recolonización tiene como su principal instrumento para cumplir con sus objetivos, a la reforma educativa y la educación intercultural bilingüe, planteada como la única alternativa para un desarrollo que permita superar la pobreza material. En estos más de diez años de reformas educativas y una gran cantidad de "inversiones", los derechos humanos siguen reducidos a los derechos del mercado, donde la seguridad jurídica está más en función de las relaciones comerciales, restringiéndose la libertad a la posibilidad de comprar y vender. La crisis ecológica local y global se ahonda, donde es alarmante la disminución de la diversidad biológica y cultural y la pérdida de la capacidad productiva y de manejo de los recursos naturales.

El desarrollo de un cientifismo instrumental que lleva consigo una racionalidad de manipulación y dominación y que excluye la ética bajo la premisa de una neutralidad valorativa, se ahonda con el surgimiento de propuestas indigenistas impulsadas por algunos organismos de cooperación internacional que intentan formar apartheid en un país y una población pluricultural y una visión de vida históricamente intercultural. Existe una posición cada vez más amplia, incluso desde científicos del norte, de que la ciencia occidental moderna ha sido usada como un instrumento de dominación en las diferentes etapas de su historia. No hay duda de que este riesgo es mucho más alto en esta etapa del capitalismo transnacional, donde la educación en sus diferentes niveles: inicial, primario, secundario y superior, son instrumentos de mediano y largo plazo.

En el actual contexto socioeconómico y político de Bolivia, a partir del triunfo en las elecciones generales de diciembre del 2005 del Movimiento al Socialismo (MAS) y de los diferentes sectores sociales que han estado discriminados durante siglos, se vislumbra una época de cambios profundos. Sin embargo, este triunfo no debe enceguecer y tergiversar las visiones de largo plazo de nuestros pueblos indígenas originarios, pues todo cambio implica acciones concretas y oportunas del gobierno pero también de toda la sociedad civil que apostamos por este cambio. Sin duda, el congreso nacional de educación, la asamblea constituyente y el referéndum autonómico que se tiene previsto realizar en este 2006, serán momentos importantes que deben rescatar y revalorizar las diferentes experiencias educativas que han estado en la periferia porque no se han subyugado a los preceptos del modelo neoliberal.

En este contexto socioeconómico y político y considerando los procesos históricos de los diferentes sectores de la sociedad boliviana y en especial el de los movimientos indígenas originarios, que según los datos del último censo nacional de población y

vivienda del 2001 llegó al 63%, se realizó el Seminario Internacional "Intra e Interculturalidad, carácter, problemas y proyección desde las bases sociales", llevado a cabo del 26 al 29 de julio en instalaciones de la Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, con la participación de expositores provenientes de Holanda, Guatemala, Venezuela, Perú y Chile, así como de representantes de diversos sectores sociales de Bolivia donde participaron destacados intelectuales, autoridades y representantes de diferentes movimientos sociales e indígenas, representantes de ONGs, universidades, maestros rurales y urbanos.

La presente publicación intenta reflejar los principales temas tratados en el mencionado seminario, concentrados en una primera parte con ponencias relacionadas al concepto y la crítica al desarrollo y su interrelación con un enfoque intra e intercultural desde algunas experiencias institucionales. En una segunda parte, se analiza el enfoque y los problemas de lo que ha sido la reforma educativa y la educación intercultural bilingüe en Bolivia, buscando a partir de experiencias concretas de programas educativos en los niveles de primaria, secundaria y universitaria, perspectivas y proyecciones de una propuesta de educación intra e intercultural.

En una última parte y a manera de conclusiones, los editores proponen algunos lineamientos generales para una educación intra e intercultural desde la sabiduría de los pueblos originarios de Bolivia y Latinoamérica, trabajadas a partir de las discusiones planteadas en la plenaria del seminario, dirigida por el guía espiritual maya Felipe Gomez de Guatemala, el amauta quechua José Illescas del Perú, el dirigente campesino aymara y consejero departamental de Cochabamba Angel Condori y el director del centro universitario AGRUCO, Freddy Delgado.

El seminario tuvo una segunda parte que trató en forma específica la problemática del desarrollo y la educación en el trópico cochabambino, que no fue considerado por los editores en esta publicación y que serán publicados en otros espacio.

A continuación se destaca algunos lineamientos generales, presentados inextenso a manera de conclusiones en la parte final de la presente publicación:

- La necesidad de construir la unidad de los pueblos indígenas originarios desde el sentimiento profundo de hermandad en La Unidad que nos da el parentesco sanguíneo y espiritual (compadrerío) para iniciar un diálogo intercultural desde nuestra intraculturalidad fortalecida, creando diálogos epistemológicos entre las ciencias de los pueblos indígenas originarios y sectores de la ciencia occidental moderna.

- El desenrollo o desenvolvimiento de lo Humano integral o desarrollo endógeno sostenible es la base para innovar la cultura del aprendizaje y la cultura docente, no sólo en el ámbito de la escuela, sino en los ámbitos de las Normales Superiores y la Universidad pública.
- La necesidad de refundar la cultura, la sociedad y el Estado; cambiando las formas de relacionamiento sobre la bases del despertar, pensar y sentir del ser en el cotidiano individual y colectivo.
- La necesidad de refundar el sistema Educativo Nacional y la universidad pública, considerando las realidades, los valores éticos, del consenso, de la complementariedad y el respeto a la identidad en su diferencia-semejanza para plasmar la unidad de lo material, lo social y lo espiritual.
- Priorizar el establecimiento de una Educación que parta de la Intraculturalidad sin olvidar la interculturalidad, donde el aula hogar es el eje de una educación desde las bases sociales; por tanto, es una necesidad refundar la educación en Bolivia.
- La interculturalidad fue definida como el escenario de interrelación o de complementariedad de las diversas culturas y la intra culturalidad como el auto-escenario de la auto-realización de la propia identidad cultural hacia el interior de la propia cultura.
- La construcción de la Intraculturalidad se da revalorizando la sabiduría y apoyando la autoestima de los pueblos indígenas originarios, trabajo que debe ser priorizado en las universidades públicas introduciendo un nuevo tratado del ser en general ("Ontología"), y una ciencia andina/maya/mapuche…que trate el origen y la naturaleza del conocimiento ("Gnoseología") y una "Epistemología" de La Unidad de indígenas, campesinos y/u originarios como parte de la unidad.
- Profundizar la investigación semántica y semiótica de los idiomas originarios como base conceptual para el Corpus de la Ciencia del pueblo.

Hay que destacar que el seminario demostró la existencia de importantes experiencias educativas y en diferentes contextos y países en Latinoamérica, que pueden enriquecer sustancialmente una reforma educativa. Para ello, la importancia de socializar las experiencias de diálogo intra e intercultural en Bolivia, Latinoamérica y el mundo debe ser considerada como la base de una nueva educación y universidad pública que tenga presencia y sea parte de los movimientos sociales.

La propuesta de desarrollo endógeno sostenible se consideró como una necesidad que las bases sociales encuentran desde la recuperación y reconstrucción de su propia identidad en el camino de auto-desenvolvimiento desde adentro que desenrolle todo su potencial de sociedad y de civilización en unidad con la tierra, el territorio, la madre tierra, el cosmos y toda la totalidad.

Se reconoció que en toda América, Asia, Africa, y Europa existen sabidurías ancestrales que aún no han colapsado ante el colonialismo, las cuales pueden encontrar puntos de complementariedad con las ciencias y tecnologías actuales para poder intra e interculturalmente alcanzar el desarrollo endógeno sostenible.

Una vez más queremos agradecer a la editorial PLURAL en las personas de su gerente general José A. Quiroga y su editor principal Fernando Valdivia Antisolis, por abrir estos espacios para difundir experiencias y sentimientos para refundar Bolivia.

Dr. Freddy Delgado B.
Director de AGRUCO (UMSS-COSUDE)
Coordinador de COMPAS Latinoamérica

PRIMERA PARTE:
El desenvolvimiento de lo humano integral originario y la intra e interculturalidad para un desarrollo endógeno sostenible

El desenrollo o desenvolvimiento de lo humano integral originario y el desarrollo sostenible de occidente

José Mario Illescas[1]
Tukuy Riqch'arina-Cochabamba Bolivia

En la trama de un tejido hay muchos hilos, pero cada hilo es una individualidad en función de la totalidad del tejido. Si vamos al Sajsaguaman en Cusco vemos una pared de piedra, cada piedra forma el conjunto pero mantiene su individualidad. Como persona, me autoformé individualmente pero con el sentimiento de totalidad, de ser un *pacha runa*, un *pacha jatu.* Al mismo tiempo, me formaron en la semejanza con ese sentimiento de ver la *Pacha,* de pertenecer a Ella, de estar en Ella siendo la *pacha;* combinado e intracombinado dentro lo autoformativo y no autoformativo, sin ninguna contradicción, sino en una complementariedad de contrarios. Como individuo contengo y contendré a mi familia, a mi sociedad, a mi cultura, a mi civilización y a mi naturaleza donde me encuentro.

Este planteamiento está arrancando ciertos sentimientos afectivos. Por ejemplo, escuché decir que la propuesta de Graciela Mazorco es una patología porque provoca la aparición de fundamentalismos clínicos ¿Qué respeto hay entonces a la diferencia y a la semejanza? Cuando más bien lo que sostiene es que el sentimiento colma la coordinación e incoordinación de los diferentes con los semejantes; de lo autoformativo con lo formativo, que no son excluyentes sino que la una está dentro de la otra, en unidad de consenso, en complementariedad, en auto complementariedad y de respeto a su propia identidad y a la identidad de los otros.

Con esa aclaración del sentimiento, analizamos la civilización occidental europea, para ponerle calor y frío a esto. Nosotros no consideramos que se tenga que partir de un punto de inflexión o de un quiebre paradigmático científico. No es posible que, para

1 Es Director de la Asociación Tukuy Rijch'rina en Bolivia, Amauta y Médico Tradicional e Investigador Autodidacta y Escritor.

explicar la condición humana ayer, hoy y mañana, se tenga que buscar "la ayuda de la ciencia", de su paradigma, cuando realmente el punto de inflexión paradigmático no se encuentra en la ciencia, sino en todo el espacio de la situación real y concreta, como éste. Dentro de nuestra condición humana está la plenitud, lo infinito, el caos, lo eterno y absoluto, todo esto es anterior a la ciencia occidental, anterior a Max Black, a Heisenberg, a Stephen Hawking y mucho otros anteriores.

Resulta conmovedor saber, por ejemplo, que un científico astrofísico de la talla de Capra, allá por 1930 en Copenhague, dijera que la sabiduría de los seres humanos de Amerindia no llegaba más allá del nivel de la brujería. Entonces Capra no quiso saber nada de los amerindios que sólo son brujos, tal vez porque comprendió y consideró mal el trabajo de Castañedas sobre "Don Juan el Yuqui". En 1980 llega a estas tierras Dominique Temple con una propuesta de dominación a través de sus publicaciones, porque muchos aymaras y quechuas empiezan a reproducir el discurso de la sociedad de la reciprocidad y de la redistribución. Siendo un occidental nos estudió sin preguntarnos siquiera quiénes somos y qué podemos decir de nosotros mismos. De ahí se nos propone considerar que tenemos que arrastrarnos al discurso del individuo y la comunidad, y que nosotros somos comunitarios sin ser individuos ¿Donde está entonces la idea del tejido, del aguayo?

Hay que recordar el trabajo de una antropóloga norteamericana llamada Bruck Willy Ki, quien después de vivir toda su vida con los Dakota escribió un libro de dos tomos que trata de la vida de cuatro generaciones de los hermanos Dakota. Este trabajo fue entregado a un sabio Dakota y a su esposa para que lo traduzcan al idioma Dakota, luego Bruck volvió a traducirlo al inglés y de ahí al español. De este trabajo se concluye que los amerindios fueron la apología de la individualidad, y esa apología de la individualidad unida a la colectividad. Eso significa combinar entre individuo y lo colectivo. ¿Qué es un ser humano aymara sin su individualidad? Contiene a todos, pero individualmente es una parte del tejido aymara.

Entonces se tiene que buscar el equilibrio, la complementariedad, la complementación, el consenso y el respeto a vivir la totalidad. No se puede aceptar un colectivismo aplastante, ya lo demostró el socialismo que fracasó. Pero esta apología del individuo no sólo es del individualismo, sino implica que en su individualidad contiene a la totalidad. Se siente un individuo complementario en equilibrio, en consenso, respetando su identidad, haciendo su complementación y, al mismo tiempo, sintiéndose su familia, su sociedad, su Estado, su civilización y su humanidad; vale decir, sintiéndose la totalidad.

En consecuencia, no se puede pensar que la unidad puede tapar o confundir a lo comunitario. ¿Dónde está entonces el comunitarismo si no está el individuo que forma parte

del tejido? La individualidad vive dentro del tejido que conforma la comunidad, en ese sentimiento de unidad. La individualidad vive en nosotros incluso más allá de la muerte.

El desarrollo para los occidentales sigue un proceso lineal; ellos no ven este desenvolvimiento de la realidad, expresado en toda la tipología anterior a esta civilización llamada occidental. Ni siquiera existe la posibilidad de desarrollo como tal en el modelo de la nulidad, en el modelo occidental. Ésta se desarrolla pero en sentido evolutivo; es decir, enrolla a la condición humana.

Alcanzar la plenitud del humano integral asentada en sus diferencias y semejanzas, en una sola unidad interna de la individualidad y lo colectivo, solamente es posible si el ser humano se desenrrolla, mientras que el desarrollo humano que plantea la UNESCO y el programa de Naciones Unidas es todo lo contrario. La convocatoria de estos organismos internacionales a un evento denominado "desarrollo endógeno sostenible" es una verdadera falacia. Este planteamiento es una agresión para las comunidades locales que tienen sus propios saberes y lógicas para desenrrollarse y que están aplastados y comprimidos como un tesoro.

La condición humana está pues enrollada, está comprimida por el modelo occidental identificado como "sociedad de cultura y de civilización", donde el ser humano ha llegado en su condición de existencia apenas a lo cuasi humano. Considerando lo que dijo Javier Medina, en occidente se ha abandonado lo colectivo para ser copado por lo individual; lo colectivo llegó a la mínima expresión que lo convirtió sólo en individualismo.

Según nuestro concepto, el modelo occidental llegó a lo cuasi humano de la condición humana, a lo mínimo de su diferencia y su estar siendo, abandonando toda su relación de ser y estar siendo lo semejante, siendo él, su familia, su sociedad, su cultura, su civilización, la humanidad, el medio ambiente, la naturaleza, la tierra como planeta y el cosmos como la totalidad.

En esto la ciencia, junto a la tecnología, ha jugado un papel preponderante, con todos sus paradigmas, enrollando aún más la condición humana. La ciencia y la tecnología con todos sus paradigmas no plantean desenrrollar al ser humano y mucho menos un desenrrollo donde todo esté integrado, compenetrado, combinado, intracombinado; vale decir, donde se combine el desarrollo económico con el desarrollo social, con el desarrollo político, jurídico y cultural. En nuestra realidad, todo está unido e intercoordinado. Por consiguiente, hablar solamente de desarrollo endógeno como una categoría económica, productiva y reproductiva ya nos lleva a una conclusión que debemos corregir.

Entonces el desenrrollo o el desenvolvimiento por todo lo expresado, no significa desarrollo humano. El desenvolvimiento desenvuelve y desenrolla ese potencial comprimido del humano a todas sus posibilidades infinitas de estar y de ser. Stephen Hawking en algún momento llega a decir que ninguna teoría en general, ni la teoría de la relatividad, ni la teoría cuántica, sirve para explicar cómo se originó el *big bang*. En el límite del horizonte se anula la razón y empieza el tiempo de la imaginación. De Stephen Hawking hay que recuperar esa gran matiz de lo admirable que conlleva, puesto que nació caminando y terminó sin moverse y sin poder hablar; solamente trabajando con su sentimiento y su potencial interno llegó a donde llegó. Es un hombre que merece mucha admiración.

Con relación a la unidad en la diversidad, de acuerdo a como me lo enseñaron mis abuelos, mi abuela, las mujeres de pllera del campo. Todo en la realidad está unido, nada está separado, a pesar de la aparente separación, a pesar del milímetro que nos separa, estamos unidos. A pesar de la distancia que hay entre la tierra y el sol, es una sola unidad compacta. Metafóricamente se puede decir que es como una gota de agua dentro de un mar. Todo está combinado e intracombinado, constituyendo una sola unidad de materia y energía o una sola unidad técnica existente.

La realidad esta totalmente unida, por eso se postula la unidad; pero y de ahí a pretender a levantar mi comunidad y que tenga la capacidad lingüística de expresarse, hay mucha distancia. Sería convalidar un etnocentrismo renaciente de un nuevo tipo que convalida posiblemente un nuevo germen de antropocentrismo. El sentimiento de la unidad significa entender que la realidad es compacta, y como tal es una realidad totalmente unidimensional que contiene "n" cantidades infinitas multidimensiones. En esa realidad esta la totalidad; la realidad es una totalidad energética y material donde no cabe la existencia mínima de algo que sea espiritual. Hoy se plantea en forma de circunferencias tres mundos: el mundo material, el mundo social y el mundo espiritual, lo que no cabe de ninguna manera porque el gran sol es pura energía y materia.

Si vamos al norte y nos juntamos con los Hokis, los Cheyen, los Hius y los Ivoca, encontraremos que invocan al *"Hui"*, que no es el *"Pa"* para nosotros los aymaras y quechuas. El nombre de la energía es *Huiiii* que se hace pacha, el *"Pa"* es solamente el hijo del *"Ka"*. Sin duda que la evangelización lo hace común, como lo hizo Bertonio y Tomás de San Martín al conocer el idioma. Entonces se quiere torcer el corazón en nombre de la simplicidad, en el nombre del paradigma científico tan injertado en la socialización. La realidad como espacio tiempo es una categoría inmediata, porque dentro del espacio está el tiempo y dentro del tiempo está el espacio, no se pueden separar. Stephen Hawking pretendió unir cuatro fuerzas y no ha podido, porque tal vez la realidad a pesar de que

simbólicamente se expresa en arriba, abajo, en el centro y en un constado, sin embargo, no tiene cuatro fuerzas. ¿Cómo explicar eso? Tal vez didácticamente es muy complejo, ya que no sólo se podría unir cuatro fuerzas, sino ocho o más.

Como entra la noción del equilibrio en cada unidad, no son sólo ocho formas sino pueden ser doce o más fuerzas. Pues bien, según las abuelas y los abuelos ancestrales de todas las tribus, tanto de América como de la India o de la China, de repente las cuatro cosas se hicieron cuatro cabezas de drama, de repente en la China se hizo los cuatro principios básicos del Chiuá, que también se convierten en ocho porque los chinos hablan de ocho principios: el hermano mayor, el hermano medio, el hermano menor y el papá, y al otro lado la hermana menor, la hermana media, la hermana mayor y la mamá. Con estos ocho principios explican una cosmogenésis, una cosmología y una endogénesis.

Aquí en el lago Titicaca se habla también de cuatro hermanos y de cuatro hermanas. En nombre de toda la cientificidad, hay que seguir un modelo "científico desde las abuelas y abuelos", desde el corazón, hablando de cuatro principios del tiempo y cuatro del espacio, más cuatro principios de equilibrio de espacio y tiempo dentro de la unidad de espacio y tiempo. ¿Cuáles son las dimensiones del espacio y del tiempo? Son en realidad "n" y múltiples dimensiones infinitas, dimensiones que, a la vez, son finitas porque tú como humano en tu infinito eres finito, en tu mortalidad eres inmortal, en tu relatividad eres absoluto, en lo efímero eres eterno, en lo diferente eres semejante y en lo multidimensional eres unidimensional. Los humanos somos la *pacha* misma y en la *pacha* no solamente somos colectividad, sino también somos individuos.

Preguntas y comentarios

Pregunta Participante:

No logro entender la unidad respecto de la comunidad, como tampoco logro entender que la unidad sea simplemente como una conjunción de cosas. Además de la diferenciación entre unidad y individualidad, porque unidad también puede ser individuo, como persona soy una unidad y soy un individuo. Me gustaría reflexionar y tal vez llegar a diferenciar unidad como individuo y unidad como comunidad o comunitario.

Respuesta del Expositor:

Bien, yo siempre te conozco desde hace muchos años como Simón Yampara pero al mismo tiempo has sido la nación aymara. Entonces está concentrado en tu individua-

lidad de Simón todo el sentimiento de ser de la nación aymara; y esa conjunción debe ser defendida dondequiera que uno se encuentre. Pero como unidad nación aymara y como Simón Yampara. También esta unido a la tierra, a su ciclo individual que están movidos por los ciclos telúricos y cósmicos. Si la explosión solar hoy día es más intensa y su ciclo se altera, también se altera la producción aymara; están pues unidos todos a la totalidad y, al mismo tiempo, en esa totalidad, tenemos nuestra individualidad; somos *jaque* pero también somos *jaquepacha*. Esto implica la unidad de la individualidad con la colectividad, no negamos una cosa ni la otra, somos al mismo tiempo todo. Por eso digo que Simón Yampara es individuo, pero al mismo tiempo Simón Yampara contiene a su familia, a su sociedad, a su cultura, a su humanidad, al medio ambiente, a la tierra, al pueblo y a la totalidad. Entonces usted por su diferencia se extendió a su semejante, por su individualidad se extendió a la colectividad de la totalidad.

Nosotros los indios siempre estamos explicando nuestro estado y nuestra condición de ser con los ojos del otro; nos colocan categorías, juicios, conclusiones y teorías para decirnos que nos veamos con eso hacia adentro. Lo que proponemos es eliminar todo eso y colocar nosotros mismos las categorías aproximadas para que el otro se vea no solamente como nosotros, sino que se vea también como un ser destruido en su diferencia y en su semejanza. Muchas veces discutimos con Germán Choquehuanca, porque en su discurso y en su sentimiento lleva mucho etnocentrismo, pero nosotros pretendemos romper con ese etnocentrismo ya que tanto en Holanda como en la China el ser humano también esta deshumanizado, destruido por un modelo.

En síntesis, nuestra propuesta de ser humano es romper con esa visión etnocéntrica y antropocéntrica occidental. Eso no quiere decir que no dejemos de asumir nuestra confrontación aquí en esta llajta. Es en este país donde tenemos que dar una batalla, no podemos ir a combatir a Chile ni a Venezuela, lo tenemos que hacer en este escenario, pese a que toda condición humana está siendo objeto de un proceso de destrucción de su condición total.

Cosmovisión, Uruq-Pacha, desarrollo y/o Qamaña Andino

Simón Yampara[2]
INKILLKUNAJ, La Paz-Bolivia

Para abordar este tema, primero es necesario referirse a la cuestión de las fuentes y el idioma. Normalmente se tiene la costumbre de manejar fuentes escritas y hacer citas, pero se descuida mucho lo que es la memoria oral comunitaria, y ninguno de los expositores hasta este momento ha hecho mención a estoSolamente se toma lo que se encuentra en la literatura, y con eso nos conformamos, parece. En ese sentido, no se llega realmente al corazón mismo de la cultura. Todo esto es simplemente una reflexión.

El otro problema es el manejo de las lógicas. Las entidades académicas transmiten una lógica de pensamiento lineal, la cual se preocupa por el futuro, en lo que son especialistas las entidades académicas, mientras que la lógica de los aymaras es circular o cíclica, donde el *pachacuti* y el *nayrasuyu* tienen razón de ser. ¿Cómo es que para los andinos el pasado está por delante y no por detrás?. Pero se piensa que lo pasado es pisado. Eso es un problema que no permite a la gente dialogar y entenderse mutuamente.

Por otra parte, en los círculos académicos normalmente se maneja la cuestión de la tesis, de la antítesis y de la síntesis, y probablemente muchos se han educado en esa lógica. Empero, no se ve la otra parte, como es la teoría de *uta: el urin, el taypi y el aran,* el juego de complementación de la teoría de las parcialidades. En eso existe también otro desencuentro, mientras unos trabajan en *tas* otros quieren trabajar en *uta*. Esto va en relación al título del seminario, que habla de intra e interculturalidad. No hace mucho se hablaba sólo de interculturalidad y ahora se ha introducido el intra; pero, además, ya se está hablando de la alterculturalidad.

---

2 Investigador de la cultura andina y escritor, Director de la ONG CADA y Lukillkunaj y Ex Ministro de Asuntos Campesinos y Agricultura.

Los conceptos y los términos obedecen sólo a un ejercicio mental que nos hace funcionar así. Respecto de ello ya hay algunos escritos que están en la puerta, y estos conceptos sólo son una especie de la sublimación de la neocolonización. Posiblemente esto sea muy fuerte, pero ésa es la realidad. Cuando se dice sublimación de la colonización, se hace referencia a que se está hablando un poco al vacío, sin identificar, sin buscar la identidad misma del concepto. En ese sentido, es preferible hablar de diálogo de civilizaciones o pueblos, antes que hablar de intra o interculturalidad.

Otro aspecto en el que no existe un acuerdo es sobre lo indígena y no indígena. Aunque en Bolivia, según las estadísticas, la población indígena asciende a 62%, resulta que el restante 38% es el que define la vida política de este país, maneja la política y ni siquiera representa a ese 38%, sino que son contadas familias. Estos grupos reducidos son los que hacen una fotocopia de los Estados donde los indígenas son minoría, como es el caso chileno, venezolano o el caso mexicano. Las recetas de estos países quieren aplicarse en un país donde las mayorías absolutas son los pueblos indígenas como los aymaras, quechuas, guaraníes, chiquitanos y muchos otros. Entonces es necesario buscar una otra política a este nivel, y ahí se plantea la cuestión de forjar un pacto de reciprocidad. Hay que acabar con las fotocopias de otros países, para liberar nuestra estructura mental y abrirla mucho más.

El semillero de lo que es la cultura y la cosmovisión andina es la "*J'ata*", lo que explica la esencia, aunque es aún una gran incógnita. Otros colegas están trabajando también en lo que es una suerte de símbolo, una especie de una intersección de la *Kurmi*, macho y hembra, que dibuja y muestra como tejido de los colores del arco iris. Entonces, eso que muchas veces los partidos lo manejan como cualquier trapo, la *Wiphala*, es en realidad un símbolo que tiene que ver con la cultura y el pensamiento andino. Este símbolo tiene una parte visible, pero también una invisible en la que está presente el *chask'i* que va comunicando y cultivando lo que se ha llamado la memoria comunitaria. En el sentido del *chask'i* también hay que ver la cuestión del código de movimiento, tema que se profundizará más adelante.

Hay algunas reflexiones a partir del aymará como lengua originaria. Una reflexión profunda recogida de los amautas y que hace pensar mucho, es la siguiente: "Jaqikjaqixa Uraqpachampipiniwa suma qamaptana...Q'aranakasti Uraqi, yanakapa apsusa alxasakiwa jakapxi" (memoria comunitaria andina, compilado por S. Yampara 2000). Aquí hay dos palabras: Qamaña y Jaqi, que se explicarán más adelante.

Es esencial entender que "Todo hombre bien nacido ha de conservar la tradición como el más preciado tesoro, no lo olvides; tu abuelo fue el gran patricio" (Jaime Saenz,

Felipe Delgado 1979:13). Esto de "patricio" puede no ser tan propio para la cultura aymara, pero se entiende el concepto en el sentido positivo.

Otro aspecto es: "La proxemia es un dirigirse a las cosas… Aproximarse es avanzar hacia el origen originario, hacia la arqueología misma del discurso metafísico, filosófico, pero más aún histórico político, proximidad arqueológicamente acrónica y escatológicamente utópica, la realidad más esencial del hombre… La metafísica en su sentido estricto, real y reflejo, pensado" (E. Dussel: Filosofía de la liberación, 1989: 28, 32). De repente la metafísica hay que profundizarla.

El chask'i es el otro elemento que siempre va a estar presente y también el tejido de los colores del arco iris. El sol (aquí no está representado el sol de Tiawanaku) más bien quiere mostrar cómo esas energías tienen que ver con la estructuración de la cultura y la cosmovisión andina.

Nacimientos del Hombre y la Convivencia

El hombre no nace en la naturaleza directamente, sino del útero materno y es recibido en los brazos de la cultura. Sin embargo, vive, interacciona y convive con el mundo biótico de la naturaleza, material y espiritual; en ella hace cultura y cosmovisión dando lógica y razón a la vida. Allí institucionaliza la familia y la asociación de familias en comunidades aymaras (Ayllu Marka).

El Triple Nacimiento: Sujeto Individual, Comunitario y Espiritual

Primero nace como sujeto individual, luego como sujeto comunitario y, finalmente, como sujeto espiritual. En este sentido, tiene un triple nacimiento: del útero materno como **individuo**, de la *pachamama* como sujeto **comunitario** y con la muerte / *jiwaki* como sujeto **espiritual** de la cosmovisión de la vida. Aquí la pregunta es: ¿Cuál es la educación de la interacción de ambos espacios? ¿Cómo nos educamos? Parece que nos educamos solamente en la grafía material y la expresión material y descuidamos tal vez la parte espiritual, aunque eso se deja a la religión que, de paso, la religión hace reeditar esa separación entre lo material y lo espiritual.

Ahora la primera proximidad, arqueológica, anticipa la última escatológica. La proximidad es fiesta, pero fiesta de liberación y no de la explotación, injusticia o profanación. Aunque la proximidad deja lugar a la lejanía.

El *AYNI,* energía emulativa de conversación entre los miembros de la comunidad biótica

Esta fiesta en los Andes es la **ritualidad emulativa** del ***Ayni*** con los miembros de la comunidad biótica natural y las deidades ancestrales del ***Nayrajpacha: Pacha-Qamaña*** (vivencia y convivencia del mundo, de la gente en el espacio y tiempo con las deidades ancestrales y la comunidad biótica natural). Allí es donde las ***Wak'a***, los ***Apu***, las ***Illa***, así como la ***Qulqa***, la *Tapa* en la ***Qamaña,*** cobran importancia vital en la interacción con la naturaleza y el saber hacer de la vida comunitaria. Entonces tanto la arqueología como la escatología hay que escribirlas y movilizarlas en el proceso del ***Pachakuti*** (retorno de espacios y tiempos renovados, nuevos), de la interacción y armonización de las fuerzas y energías: materiales y espirituales, visibles e invisibles, positivas y negativas de ***Uraq-Pacha*** (territorio con ***Qulqa-Qalqu-Quqi****:* deidades naturales) en el /la ***Qamaña*** del mundo de la gente ***Jaqi.***

En ese proceso está la ciencia de la ***Pachamama*** de los pueblos andinos, pues más que buscar la verdad ontológica es de tipo axiomática y probabilística, cuya herramienta es la teoría de las parcialidades complementarias del ***Uta***[1]. Y lo más próximo a esto es la "ciencia de la tierra", la tierra inteligente iniciada por James Lovelock.[1] ***Uta*** en aymara tiene una doble significación: una primera es casa/ vivienda, una segunda es la sigla de ***Urin, Taypi y Aran***, espaciación territorial en función del movimiento del sol ***Tata Willkan Sarnaqawipjaru.***

TERRITORIALIDAD E INQUISICIÓN
Ahora planteamos problemáticas y formas de actuar de sistemas configurados, ciencia y tecnología, ingeniería de la vida

En Aymara	Traducción al castellano
"Jaqik-jaqixa Uraqpachampipiniwa suma qamaptana...Q'aranakasti Uraqi, yanakapa apsusa alxasakiwa jakapxi" (Ayllunakan qamir jaqinakan amyutawipa	Las personas /familias –de los Andes-, encontramos el vivir bien con el territorio sacralizado. En cambio los *Q'ara* (los blancos), viven sacando y vendiendo los recursos" (memoria comunitaria andina, recopilada y traducida por S. Yampara 2000)

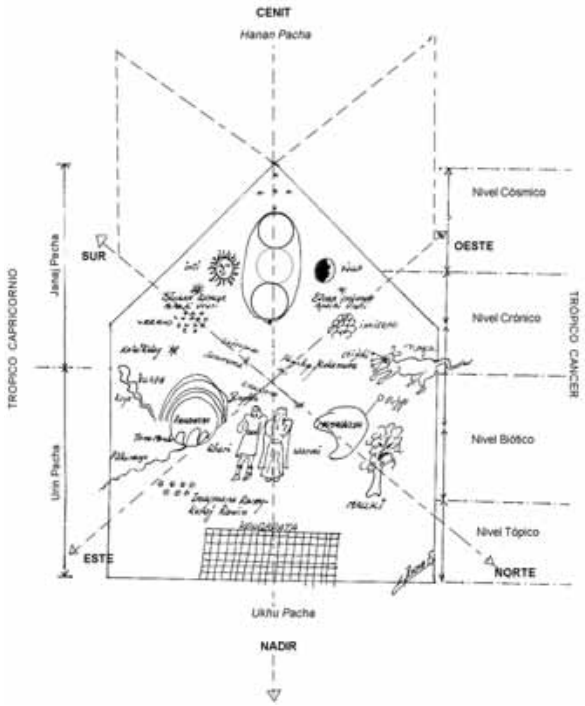
La Problemática de la tierra-territorio-*URAQ-PACHA*- es tan antigua como la aparición de los pueblos y las culturas. En los Andes esto se agudiza con la invasión colonial de la segunda mitad del s. XVI, desde 1532-35 con la llegada de los Pizarro-Almagro al espacio andino del *Tawantinsuyu*. Desde entonces vivimos / convivimos **dos sistemas configurados**: lo autóctono andino milenario con semillero / *JATHA* en *TIWANAKU e INKARIO* (civilización andina clandestinizada), y la occidental-republicana, institucionalizada y

oficializada desde 1825 (reproducción ideológica de la civilización occidental de los Andes), que se impone haciendo inquisición a la primera y víctima del proceso.

Eso de ver dos Bolivias parece que no corresponde. Desde nuestra visión, hay una Bolivia donde se tejen dos sistemas configurados, están en una especie de interfase esos dos sistemas. Ver dos Bolivias parece no ser tan propio.

El Altar de Qurikancha

El altar de Qurikancha permite hacer una revisión y aclaración sobre saberes, conocimientos de moda, imposición e inquisición. Aquí se trata simplemente de mostrar cómo es que se manejan fuerzas y energías materiales espirituales. Resulta que recogen del alax-pacha, digamos las fuerzas y energías el infinito, luego cosechan en el taypi o en alax-pacha, pero también de la profundidad; del manqha - pacha cosechan también fuerzas y energías.



Hay otros elementos representados como la tetralidad, aunque en esto de las alidades hay elementos de la unalidad, la dualidad, la trialidad, la tetralidad y la pentalidad. Pero la estructuración que se ha manejado es principalmente la tetralidad, las cuatro partes.

Hay que hacer énfasis respecto de las ideologías, el pensamiento y hasta de la ciencia, que viene con ajayos (espíritus) del norte. ¿Qué pasa con los ajayos del sur? Nunca hemos emitido energías y fuerzas desde el sur hacia el norte. ¿Cuándo entonces vamos a emitir? Ahora es la ocasión y debemos pensar no solamente en mirar al sur antes que al norte. Incluso la brújula en el sur no apunta al norte, otra cosa es que la flecha se ha dirigido hacia el norte. Se dice también, por ejemplo, que de Santiago se puede llegar a Lima mucho más rápido, ¿Por qué? Simplemente porque las aguas del mar tienen en esa dirección, ese cauce. Por eso necesitamos mirar las energías del sur y ya no las del norte; esto no quiere decir que se esté negando a las energías del norte, tienen importancia, pero es hora de emitir energía desde el sur.

Sin embargo ha existido la Inquisición religiosa e imposición de valores cristianos sobre las Wak'as / deidades naturales.

Al hacer referencia a los sincretismos, se tiene los siguientes ejemplos:

Wak'anaka	Santos y Vírgenes
• *Illapa* (rayo) • *Tunapa* • *Wak'a Pachaqamaq* • Qhupha qawaña • *Urqupiña*	• Apóstol Santiago • Apóstol Santo Tomás (mensajero y misionero de *Wiraqucha)* • Viracocha Pachayachachic = Cristo • Virgen de Copacabana • Virgen de Orkopiña

Se tiene a las *wak'anacas* como la ***Illapa*** que es el rayo, que hoy día se festeja como apóstol Santiago, pero antiguamente se hacía un rito al rayo, eso ya nadie recuerda. Muchas fiestas que se ofrecía a las deidades andinas han sido sobrepuestas por las fiestas católica cristianas.

En Quillacollo, para la virgen de Urkupiña los extranjeros sacan piedras, pero los nativos hacen ritos a un ojo de agua. En el caso de la virgen de Copacabana ocurre los mismo, porque en Copacabana había un observatorio (*k'opa*) para ver las aguas y predecir el tiempo, pero hoy es una fiesta católica para ir a pedir favores de la virgen.

Bienestar y valores de los "elementos naturales" en el proceso de la vida, en el saber y conocimiento

Aquí se retoma otras citas para ver la visión holista. ***(Uraqpachampi-jaqi qamaña):*** y sistémica del territorio y la vida en los Andes [Puntualización del todo, hieratismo, y la cosmovisión]

"El mundo se halla en tu cuerpo, junto con tu propia alma. El alma del mundo eres tú. Si el mundo no tuviera alma tú no existirías... y cuanto más lo ames, serás tanto más grande y crecerás con el mundo. La vida es eterna..., ello se debe al amor y la lucha. El calor del sol está hecho de amor y de lucha; palabras únicas, pan del espíritu" (Saenz, J. 1979:13). "Somos parte de la tierra y ella es parte de nosotros... esta tierra es sagrada para nosotros..., que el aire reparte el espíritu con toda la vida que él sustenta... la tierra no pertenece al hombre. El hombre es el que pertenece a la tierra...Todas las cosas están relacionadas entre sí como la sangre que une a una familia...No fue el hombre el que tejió la trama de la vida: él es sólo un hilo de la misma" (carta gran Jefe Seatle en la comprensión indígena de la Buena vida, 2001:26).

URAQ-PACHA: territorio y la cosmovisión andina

Naturaleza que sistematiza, ordena, complementa y equilibra los elementos de la ciencia y la epistemología en la ingeniería de la vida. URAQ-PACHA (territorio con deidades de la pacha en movimiento) trasunta la dimensión de TAQ-PACHA (totalidad holista), UKCHI-PACHA (espesor de la verticalidad territorial), así como las dimensiones de ALAX-PACHA (espacio del finito e infinito de arriba, con energías deidalizadas), MANQHA-PACHA (espacio de abajo, de la profundidad finita e infinita, con energías de la Pacha), ambos espacios articulados por un TAIPIX, AKAX-PACHA (espacio de apareamiento para la convivencia de los dos espacios anteriores, también se entiende como el presente, filtro de energías positivas y negativas de ambos espacios energetizados para la vida).

El territorio de ***Uraq-pacha*** ordena también en cierta medida nuestra conciencia, nuestra manera de actuar, nuestro ser, nuestro sentimiento. No es igual el hombre andino con el hombre europeo, ambos tienen por ejemplo diferente geografía. Entonces, la manera de actuar es también otra. Hay otro elemento que es el *Taq-pacha*, que es la totalidad holística. Entonces la totalidad implica ***alax pacha***, manqha pacha, y taypi pacha.

Territorialidad, deidades y su significación

Es muy importante para los Aymaras el significado de las palabras. A continuación se introduce algunos ejemplos en este sentido que consideran los conceptos de territorialidad y deidades.

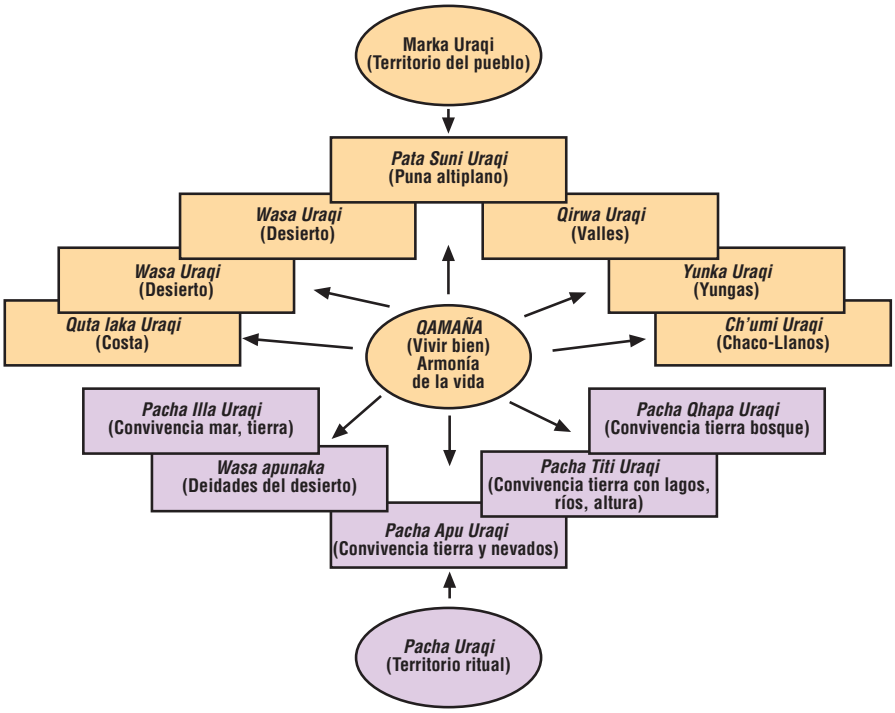
Territorio del Pueblo	Territorio con cubierta de Pacha	Significación del territorio
Suni Uraqi	*Pacha-**APU-uraqinaka***	Espacio territorial con deidades de las cordilleras nevadas
Pata uraqi	*Pacha-**TITI-uraqinaka***	Espacio territorial con deidades de los lagos, lagunas y ríos de altura
Yunka-ch'umi uraqi	*Pacha-**QHAPHA-uraqinaka***	Espacio territorial con deidades del bosque tropical
Qhirwa-wasar uraqi	*Pacha-**WASAR-uraqinaka***	Espacio territorial con deidades del vacío
Quta-thiya uraqi	*Pacha-**ILLA-uraqinaka***	Espacio territorial con deidades de la costa del mar

Lo anterior no es una traducción, sino una aproximación que puede también tener muchas otras interpretaciones. En ese sentido, el problema lingüístico es otra cosa que habría que ver con cuidado. La cuestión es cómo se encuentra finalmente la lingüística en el tema de la territorialidad, de interacción con las deidades.

Territorialidad interaccionada andina inter-ecológica con deidades en la forma/sistema Chakana

Carlos Milla Villena de alguna manera ha ido dibujando la *chakana,* y de ahí se ha ido irradiando en varios espacios y tiene diversas interpretaciones. Aquí el problema es la Jachakana, que puede entenderse como "la cruz mayor que nos alumbra". Pero al estudiar ese territorio encontramos lo que muchos académicos repetimos como un gran descubrimiento, que es el control vertical máximo de los pisos ecológicos. Aún no se entiende bien que quiere decir ello. Una cosa es la sayaña y otra cosa son las sarakas. Las sayañas están arriba y las sarakas abajo, pero a ambos lados también están las sayañas y las sarrakas. No obstante, ésta es una expresión material, mientras que la expresión espiritual ritual tiene que ver con las deidades, lo que tiene que ver con la Illa, con el Wasa, con el Apu, con el Titi y con el Jata; son las deidades principales que emulan esa territorialidad. Entonces, articulando tanto el espacio físico y espiritual, se encuentra lo que es la QAMAÑA, que significa vivir bien, es un vivir en armonía.

En consecuencia, la chakana, como se muestra a continuación, parece ser un corte para ver el espesor del territorio andino.



Tiwana-Tawa y los elementos tetralécticos del ayllu-marka

Aquí hoy dos palabras que explicar: tiwana tawa, y los elementos tetralécticos de ayllu marka. Tiwana tiene relación con Tiwanaku, y esta última significa la constitución de cuatro pueblos, o sea el Tawantinsuyu. Viene a ser entonces la constitución de cuatro espacios territoriales. Tiwana y tawa son sinónimos; la diferencia está en que el primero está en aymara y el segundo en quechua. La cuestión en el ayllu marka es que también está ordenado con estos elementos, tal como se muestra a continuación

Aymara	Castellano
• Uraqi-uraqpacha: a) Sayaña-saraqa/saraqanaka, b) Aynuqa-anaqa	• Tierra-territorio y la ecología andina
• Yapu-Uywa, achuyaña-mirayaña	• Producción y economía, con 4 tipos de crecimiento
• Japhallani-Qamasani, yati-luranaka	• Tejido cultural y ritualidad en los espacios de la deidalidad natural.
• Jaqi-tamacha, Tata-Mama jilirinakan piqinchata	• Organización social y gobierno político diárquico (interacción varón y mujer)

Ayllu significa lo siguiente: *Ayllu* = *Qulqa jatha* = semilla / semillero de bienestar con recursos naturales, Marka: *Marka* = *Ma - arka* = seguir / camino a seguir de nuestros antepasados

Elementos constitutivos de Pacha-Uraqi /Uraq-pacha: Movimiento de Willka Tata y la espaciación territorial ínter ecológica

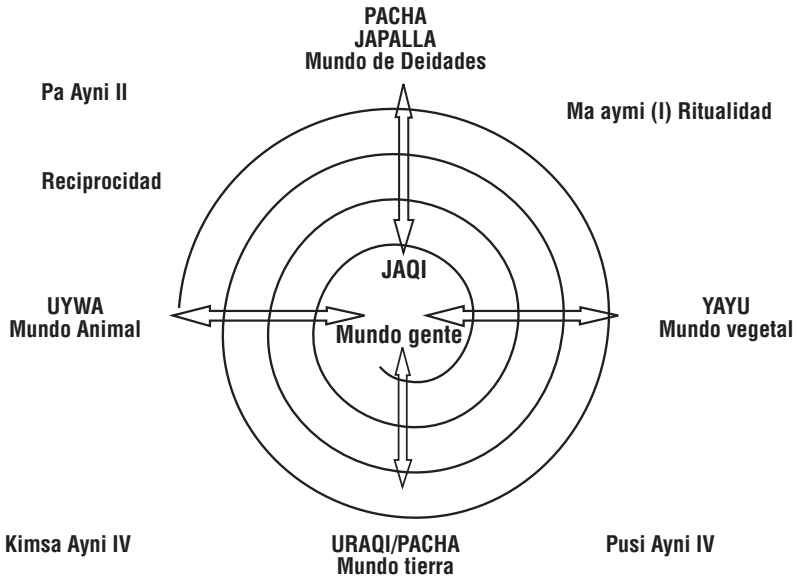
Aquí se analiza los elementos constitutivos de pacha uraqi y uraq pacha. Los movimientos del sol tienen que ver con el ordenamiento espacial de los ayllus. Las parcialidades de los ayllus se han ordenado en función del movimiento del sol, o sea en función de la naciente y de la poniente. También se puede ver las ecologías macro: en el taiti va a estar siempre pacha suri…, tal como se muestra a continuación.

Diferenciación/ complementación espacios	**"Jalanta tuqu"**	***"Chika/Taypi"***	***"Jalsu tuqu"***
• Espacio físico territorial de la ecología andina • Espacio territorial deidalizada con cubierta de *Pacha* • *(Uraqpacha: Marka Uraqi + Pacha Uraqi*; territorios continuos , discontinuos y compartidos entre pueblos)	• *Quta laka uraqi* (tierras de la costa) • *Wasa qhirwa uraqi* (espacio territorial del desierto de Atacama) • *Pacha Illa Uraqi* (espacio territorial de convivencia entre las aguas del mar y la tierra con deidades). • *Wasa Pacha apu uraqi* (Territorio del vacío deidalizada)	• *Pata, suni, qirwa uraqa* (tierras de la puna, altiplano y valles) • *Pacha Apu, Titi uraqi* (espacio territorial de convivencia entre las cordilleras nevadas, los lagos y ríos de altura con la tierra	• *Yunka, Ch'umi juntu uraqi* (tierras de los yungas y los llanos amazónicos y chaqueños) • *Pacha Qhapa uraqi* (espacio territorial de convivencia entre la vegetación del bosque con la tierra)

Entonces los andinos somos de la cultura de sol. Los ayllus están ordenados en función de la naciente y poniente del sol, en función al movimiento del sol tal como se puede ver en el cuadro anterior. Todo esto parece no ser importante, pero es muy importante para el mundo andino.

La Qamaña: Palabra paradigmática de la convivencialidad eco-biótica cosmogónica

Aquí se hace referencia a la comunidad eco biótica natural de la Qamaña. Hoy en día muchos estamos preocupados sólo del mundo de la gente, pero descuidamos el mundo vegetal, el mundo animal, el mundo de las deidades, el mundo de la tierra. El bienestar integral va a encontrarse interaccionando en toda esta comunidad biótica y no solamente el mundo de la gente. En eso hay una contradicción con las ciencias atomizadas como la antropología, la sociología, etc. En esta emulación entre la comunidad, entonces, se produce el ayni, o sea la reciprocidad. Todo esto se puede ver en la figura siguiente:



Grados y niveles de bienestar en la teoría de la complementariedad del Uta

En esto encontramos por ejemplo, lo que el Wali Summa Qamaña, o sea el bienestar integral, pero puede haber una vida mucho mejor todavía con excelencia. Cuando se habla de Qamaña, no es un solo tipo, sino que hay varios niveles de Qamaña. Los bolivianos, por causa de la invasión colonial, estamos buscando el sumaj qamaña, el bienestar integral. Esta lógica se puede ver en lo siguiente:

Bienestar Espacios	Grados de bienestar en *Aymara*	Traducción / comprensión en castellano
U = Urin	Wali summa qamaña	Vivir muy bien con excelencia
T = Taypi	Summa Qamaña	Vivir bien en armonía integral con todos y con uno mismo
A = Aran	Jan wali qamaña, kunaymanas jakjañaki	Vivir mal, sobrevivencia en malestar, con pobreza y miseria

En aymara	En castellano
Uywanpi, Yapumpi Utjasiritwa	Con los animales y los vegetales convivo
Pachamamanpi Jakasiritwa	Con la tierra / territorio natural está mi vida.
Alajpacha Achaschilampi Yatitatwa	Estoy acostumbrado con las deidades naturales de lo alto y arriba
Taqpacha ukanakampiwa suma qamaptanna	Con todos ellos vivimos y convivimos con bienestar y alegría

A manera de conclusiones: descolonización de pensamientos pandémicos

Como conclusión habrá que decir que hay un problema de descolonización de pensamientos pandémicos. Ahora bien, ¿cómo descolonizar estos valores humanos? ¿Cómo hacer que estos conocimientos, sabidurías y paradigmas sean concordantes con la ciencia de punta y las políticas de agro ecología, productos y mercados ecológicos? ¿Por qué no hablar de cosmovisiones y lógicas de vida de punta? ¿Cómo sacar a los pueblos originarios de esa ideología del síndrome pandémico de los grupos sociales caucásicos y etno-económicos del proceso del economicidio occidental? ¿Sólo tenemos que vivir privilegiando –por no decir exclusivizando– los valores materiales sobre los valores espirituales? ¿Por qué no procesar como una ecuación o las dos cuerdas de la vida?

Es un desafío y travesía el reconocernos como parcialidades de la vida, encarar como tal, si queremos convivir y curar nuestro planeta tierra de ese mal pandémico. Esto sólo será posible reconociendoque los unos como los otros somos distintos, al menos en identidad, cultura y cosmovisión de vida. De ahí la URGENCIA de hacer DIALOGAR más que culturas, -intra-inter- y alter culturalidad, CIVILIZACIONES CON SUS PROPIAS COSMOVISIONES Y LÓGICAS DE VIDA/ MULTÍLOGO DE CIVILIZACIONES. Eso es sacar/salir el "ego del hombre occidental individualizado". Del sujeto personalizado a sujeto comunitario convivencial. Dinamizando y proyectando principios y valores humanos complementarios de globalización comunitaria. Si la proxemia es un dirigirse a las cosas y aproximarse es avanzar hacia el origen originario, habrá que caminar hacia la arqueología misma del discurso metafísico. Proximidad arqueológicamente acrónica y escatológicamente utópica, la realidad más esencial del hombre, el comienzo del discurso filosófico de la liberación, la metafísica en su sentido estricto, real y reflejo, pensado: eso es *Pacha-kuti* en la cosmovisión andina. *Nayrajpacha sarayasa qamaña*

Preguntas, comentarios y respuestas

Participante pregunta:

¿Qué es para usted Pachakuti?

Respuesta del expositor:

Desde el punto de vista de los aymaras, Pachakuti une dos palabras. Pacha o Pa significa doble fuerza y energía, y Kuti es el retorno. Entonces, Pachakuti es un retorno

permanente de fuerzas y energías. Esto es parte de la cosmovisión aymara y es parte de su singularidad, la visión no lineal. Dije que para los andinos es más importante el pasado, pero el pasado esta por delante y no por atrás. En eso se teje también un bienestar integral, un bienestar de excelencia, porque va y viene. Entonces, Pachackuti es una especie de caminar en el pacha, esas fuerzas y energías caminan y circulan, y esa circulación es precisamente el Pachakuti. Muchas veces hay una especie de trampa en el lenguaje. En síntesis, pa en aymara es dos, cha es fuerza y energía, y kuti es retorno. Entonces Pachackuti significa retorno de esa doble fuerza y energía. Hay fuerzas desde lo infinito a lo infinito en el alax pacha, y de igual forma en el maqha pacha o sea adentro. Todo esto se hace realidad en el ser y en el sentir.

Pregunta participante:

¿Cómo me construirías tú a mi desde la auto pachakuti? ¿Te afecta tu identidad como andino? ¿Cómo tú construyes mi identidad, me excluyes o me incluyes? En occidente hoy se maneja la idea de construir la identidad del otro.

Responde expositor:

No hay exclusión, el problema es de lógica. En el sentido circular de inclusión nadie está excluido. Para efecto de parcialidades, tú te puedes ubicar en la otra parcialidad, tienes esta opción, es decir yo estoy en una parcialidad tu estás en otra; de hecho hombre mujer ya son dos parcialidades, aunque complementarias. Entonces, en esa lógica de la vida y en esa lógica del movimiento del sol, por ejemplo de naciente y poniente del sol, precisamente son complementarios el día y la noche.

Pregunta participante:

Realmente no he podido comprender lo que maneja tres parcialidades, como quechua para mi hay Janaj Pacha, Kay Pacha, Uku Pacha y Jakay pacha, manejamos cuatro parcialidades. No se si en el aymara es diferente. Para comprender mejor quiero pedirle que me pueda aclarar esta situación.

Responde expositor:

Primero debemos aclarar que el lenguaje en el que estamos hablando es prestado, no hablamos en aymara, ni en quechua, por ello pueda ser que no nos entendemos. Lo que había dicho es que hay dos espacios de energía, una del Alax Pacha, o sea de arriba desde el infinito hasta el finito, ahí está precisamente Alax Pacha que quiere decir

fuerzas y energías de arriba, desde el infinito hasta el finito; y Manqha Pacha que viene desde abajo, desde la profundidad, esas fuerzas y energías desde el infinito hasta el finito.

Entonces en la vida de aquí, en el Kay Pacha se unen esas dos fuerzas y energías; en quechua el Kay Pacha es el Taypi, o sea entre lo arriba y lo de abajo. En consecuencia, en el Kaipacha se procesa esas dos fuerzas y energías: de la altura y de la profundidad. Por tanto emitimos energías, pero al mismo tiempo cosechamos. Eso es lo que quise explicar.

Aquí también es importante el código de movimiento, ese caminar en la circularidad. En el mundo andino no es en el sentido de las manecillas del reloj, sino al contrario. Por ejemplo, cuando se invita coca ¿por dónde hacen circular los quechua? De derecha hacia la izquierda, ¿verdad? Ese es nuestro código de movimiento, así circula, no es por cualquier lado.

Para el proceso de la Jaqecha (para el casamiento o matrimonio), cuando invitamos coca y no reciben quiere decir que no quieren conversar. De ese modo, la coca es un elemento comunicador, aparte de ritual.

La hoja de coca tiene dos caras, de un color claro el envés y de color verde oscuro el haz. Incluso los yatiris de las alturas leen la parte del color claro, del envés; en cambio en los valles y los llanos leen la parte del haz, o sea la parte verde. En el límite o la transición de estas dos zonas, unos leen de cualquier lado, eso muchas veces nos confunde. Entonces, la coca en el mundo andino es un elemento bien significativo culturalmente hablando.

Civilizaciones, culturas y desarrollo desde el nuevo paradigma científico

Javier Medina[3]
Ministerio de Participación Popular, La Paz-Bolivia

La presente ponencia no trata específicamente de la problemática de inter e intraculturalidad, sino que aborda una temática mucho más general y que trata del nuevo paradigma científico que viene de la física. Para ello, se intenta ser lo más neutros posibles en las apreciaciones, puesto que se pretende dejar de lado toda intención fundamentalista o de nuevos monoteísmos, lo que implica también respeto a las diferentes maneras de ver.

La idea central de la ponencia es poner en discusión dos modelos: el modelo newtoniano y el modelo cuántico. El modelo newtoniano, conocido también como cartesiano, dio origen a la ciencia en Europa en la época del Renacimiento. Si bien el modelo newtoniano a nivel de la ciencia ya está caduco –principalmente en la física cuántica y la biología–, a nivel de las sociedades sigue siendo un paradigma vigente. Por ejemplo, las políticas públicas tanto de los Estados Naciones como de las Naciones Unidas, siguen el modelo newtoniano o cartesiano.

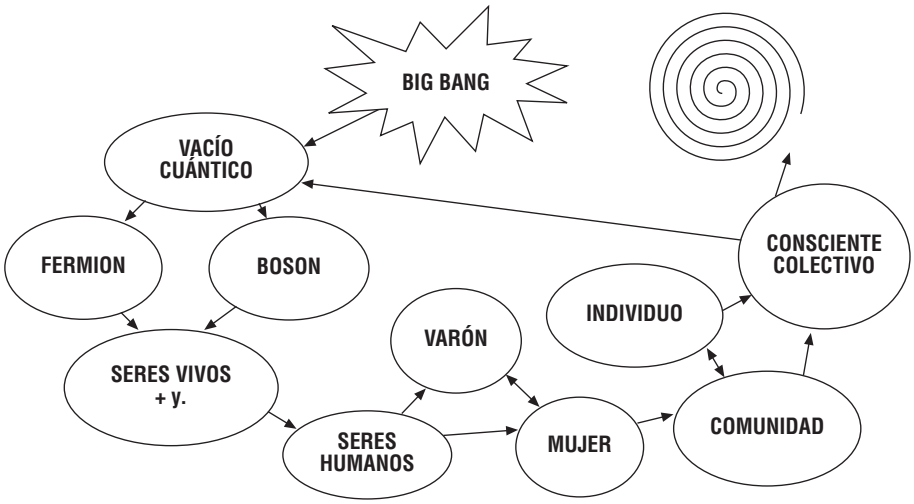
Newton comparó su modelo con las bolas de billar, siendo ésta la gran metáfora que utilizó para explicar cómo funciona el mundo físico y las ideas de la física. En pocas palabras, indicó que las bolas de billar newtonianas sólo tienen relaciones externas, que después de la coalición entre ellas, siguen caminos separados.

Entonces la idea que plantea el modelo newtoniano, son las relaciones externas. Las bolas de billar o los átomos son unidades en sí mismas que se juntan con otras, coalicionan y luego siguen caminos distintos. En este modelo no hay interacción, no

3 Filósofo, investigador y escritor, ex Director de HISBOL y ex Asesor del Ministerio de Participación Popular.

hay involucramiento en sí mismas, únicamente son relaciones externas, mecánicas y, desde el punto de la coalición, les lleva a caminos separados. El modelo cuántico, en cambio, plantea la existencia de relaciones internas después de una coalición. De esta manera, cada unidad que coaliciona se convierte en parte de algo nuevo que es más grande que sí mismo. Entonces, en el modelo cuántico, se plantea la idea de que las unidades que coalicionan se involucran de alguna manera y producen una cosa nueva.

Posiblemente a través de un esquema es difícil explicar un modelo que viene de la física cuántica, pero con el siguiente esquema se intenta introducir las ideas básicas y centrales del modelo cuántico.



En su libro "La Historia del Tiempo", Stephen Hawking plantea la idea del "*big bang*" como origen del universo y la vida; es decir, la "gran explosión" que originó el universo. El nuevo paradigma cuántico parte de la siguiente metáfora: "la gran explosión del comienzo que termina en una gran contracción". ¿Cuál es la imagen de este nuevo paradigma o modelo? De que los físicos ven al universo de una manera orgánica, como algo que crece, como un cuerpo que respira, que inspira y espira, como el corazón que late. Es decir, surge la idea de que el universo es un ser vivo, un ser orgánico. Aquí se da el primer quiebre en las ciencias de occidente a comienzos del siglo pasado, puesto que empieza a insinuarse sobre una visión de que el universo es un sistema vivo, que crece, que se expande y que se contrae. Sólo los seres vivos pueden expandirse y contraerse, por tanto, el universo es un ser orgánico. Contrariamente, la visión newtoniana o cartesiana mantiene su posición de que el universo es una cosa y nada más.

Entonces el modelo cuántico provoca el primer viraje en las ciencias;, luego, muchas áreas científicas como la biología, las ciencias de la tierra y otras, toman la idea cuántica para llevar a cabo sus investigaciones. De ese modo surge una especie de encuentro entre occidente y las cosmovisiones de oriente. La cosmovisión andina es un subsistema de las cosmovisiones de oriente.

Con el *big bang* se da lo que se llama el "estallido primordial", y que otros físicos denominan "el vacío cuántico" o la "sopa primordial". No es fácil pensar que, al momento del *bing bang*, todo estaba reunido, confundido y revuelto en ese vacio cuántico, materia y antimateria, lo positivo y lo negativo. A partir de la física cuántica, la ciencia en occidente empieza a usar, para algunos luego a abusar, de las metáforas poéticas, de los mitos. Cambia el lenguaje al que se estaba acostumbrado a partir de la revolución galileana. Las ciencias más duras y puras toman la idea de la física cuántica para ir investigando en los laboratorios; es decir en los laboratorios se empieza a usar un lenguaje metafórico, lo que también está ligado a la mística. Una metáfora permite imaginarnos algo que no se puede ver ni siquiera con los aparatos de medición, pero que dejan huella y a partir de esas huellas, se infiere lo que pudiera ser.

En ese "vacío cuántico" donde esta materia y antimateria, dos cosas opuestas, empieza a ocurrir lo que se llama "excitaciones". De ahí resulta dos grandes energías que intervienen en el proceso de la evolución del cosmos y de la vida, y que son: el *Fermión* y el *Bosón*. El primero es denominado así en honor al físico Fermi, y el segundo en honor al físico austriaco Bosse, ayudante de Einstein. Los *fermiones* son las fuerzas de la expansión y del crecimiento, siendo éstas las que hacen que el universo siga creciendo y expandiéndose. En cambio los *bosones* son las fuerzas de la conjunción, las fuerzas de la unión. Estas dos fuerzas interactuaron desde el *big bang*. Sí sólo existieran las fuerzas de expansión no se hubieran formado las galaxias, los planetas, el sol y el mismo hombre; contrariamente, si sólo existieran las fuerzas de la condensación, de la conjunción, tampoco hubiera sido posible la vida. Éste es el elemento más interesante del modelo cuántico, que permite ver la realidad de forma diferente; es decir, hay dos fuerzas originarias, contrapuestas y antagónicas, pero cuya complementariedad hace que la vida sea posible.

Para los aymaras todo esto en absoluto es desconocido o una novedad, puesto que en esta cultura se tiene el término "*Pacha*". Este término está formado por el prefijo *Pa*, que significa dos (*paya* en aymara), dualidad, bis; y *Cha* que, como en el chino *Chi*, quiere decir energía. Entonces *Pacha* es la complementariedad de dos energías fundamentales, opuestas que forman una sola unidad. En el método cuántico está expresado el concepto de *Pacha*, que conocen los aymaras y los quechuas.

Dentro de estas dos energías opuestas ocurre otro aspecto interesante, y es que al interior del *fermión* de una manera subordinada o subdesarrollada está el *bosón*; vale decir, la fuerza contraria; y al interior del *bosón,* también de una manera subordinada, está el *fermión*. Este descubrimiento de los físicos es fundamental, porque nos viene a decir que el otro, nuestro opuesto complementario, no está fuera, sino que está al interior de nosotros. En las culturas orientales se tiene un símbolo circular, donde está representado el color blanco (el *yin*) y el negro (el *yan*), y al interior de cada uno de éstos está el color contrario. Este símbolo, que se conoce hace miles de años, expresa lo que los físicos han descubierto en sus laboratorios. Esta simbología también es importante para la definición y la comprensión que se sugiere sobre las civilizaciones y sobre culturas. Para el caso nuestro, esta teoría de los opuestos sirve para ver la relación entre indianidad y occidente. Dicho de manera más simple, un occidental tiene un indio definido en sí mismo. Este aspecto se abordará más adelante con mayor profundidad.

Las dos energías que salen de ese vacío cuántico se expresan como las fuerzas de la conjunción y de la expansión. Cada cual contiene a su contrario dentro de sí misma pero de una manera subordinada. Por ejemplo, el cerebro tiene dos lóbulos que expresan esas dos energías primordiales, siendo uno de ellos más *bosonico,* más holista, más función onda; mientras que el otro lóbulo es más función partícula, más individual, más fragmentado. Es decir, al interior del ser humano están esas dos energías constituyendo una totalidad. En consecuencia, el pensamiento del hombre es una unidad complementaria de estas dos energías que se expresan en los lóbulos cerebrales. Esto se puede ver desde un tamaño infinitamente grande hasta un tamaño infinitamente pequeño, desde el mundo subatómico hasta el mundo de las civilizaciones. Las civilizaciones también encajan en este paradigma, no son cosas diferentes.

La discusión hasta los años 30 se ha mantenido en el ámbito de la comunidad científica, y se decía que el nuevo paradigma sólo era válido para lo subatómico. Entonces, como buenos científicos, no querían arriesgarse indicando que el nuevo paradigma era válido también para más allá del mundo subatómico. Entre los años 30 y 40 el biólogo austriaco Frolig constató que estas leyes que se estaban empezando a ver en el mundo subatómico funcionaban también en el mundo celular de los seres vivos. Vale decir que los seres vivos funcionaban también en base a estas dos energías antagónicas pero complementarias.

Antes de la segunda guerra mundial, hubo un famoso congreso mundial de antropología en Copenhague (Dinamarca), al que asistieron físicos cuánticos como Heisenberg y otros. Éste fue uno de los primeros simposios donde los antropólogos que estudiaban sociedades no occidentales con principios cuánticos, empezaron a difundir y discutir sus descubrimientos y de ahí surgió una primera intuición de que las así llamadas sociedades no

occidentales funcionaban más como un patrón *boson;* es decir, como sociedades de conjunción, de energía, de sinergia, de frecuencias de onda y más holísticas. Mientras que las sociedades occidentales monoteístas –(un Dios, un mercado, etc.) se expresan y funcionan más como sociedades *fermiónicas;* vale decir, más en la fragmentación de lo material y del individuo. Esto no quiere decir que no exista su contrario en cada uno de este tipo de sociedades, sino que existe su contrario pero de manera subordinada. Este fue un descubrimiento importante en las ciencias sociales, que sale como producto del diálogo y la discusión entre físicos y antropólogos, que luego no fue muy trabajada.

Entonces, este modelo subatómico de la mecánica cuántica que funciona en el mundo de los seres vivos, funciona también en el mundo de los seres humanos y funciona a nivel de sociedades. Entender y mirar las cosas de esta manera es por cierto irritante para muchos que escuchan por primera vez y sobre todo para los que vienen de la cultura monoteísta occidental, puesto que para los monoteístas su mito de origen está en el génesis y que parte de la escisión o de la separación entre creador y criatura, entre la noche y el día, entre el mundo de los peces y el mundo de las plantas, etc. En otras palabras, el monoteísmo se construye con la escisión o la separación, imaginario que viene a Bolivia con la colonización. Por ello, en las culturas occidentales el esfuerzo de juntar o unir lo separado da lugar a lo que se llama las religiones. La función de la religión es juntar precisamente lo que ha sido separado.

El modelo de las sociedades no occidentales se caracteriza porque no parte de la separación. Las culturas indígenas de América como sociedades no occidentales, se caracterizan porque entienden el mundo como parte de un continuo; el hombre no es algo separado de ese continuo, de esa materia, de esa energía. Por ello, en estas sociedades no occidentales no compete hablar de religiones, sino de espiritualidades. La religión es competente para hablar de civilizaciones, porque según el modelo monoteísta hay sólo dos civilizaciones que en occidente siempre se conocían y se llamaban oriente y occidente.

Los franceses son los que privilegian inicialmente el concepto de civilización para lo material, mientras que los románticos alemanes privilegian cultura. Pero al margen de ello, es razonable volver a esa separación entre dos civilizaciones y por debajo de ellas considerar a las culturas, porque esto da coherencia al nuevo paradigma y permite retomar una milenaria tradición que al parecer es muy correcta, donde la indianidad es parte del sistema de oriente.

En el *Pacha* de los aymaras y quechuas también se puede encontrar lo mismo, lo que sin duda ayuda a clarificar el debate y la discusión que cada vez será más intenso,

sobre todo por la Asamblea Constituyente, porque en esta asamblea se tratará de indagar cómo aplicamos este modelo cosmológico a una refundación de Bolivia. Sobre esto, Simón Yampara ya llamó la atención hace muchos años atrás, a partir de su modelo del *ayllu*, siendo ésta la lógica de donde viene el planteamiento aymara-quechua de una nueva Constitución Política del Estado para Bolivia; es decir, que en Bolivia existen dos fuerzas sociales antagónicas pero complementarias, el *fermión* y el *boson*. Entonces, a nivel de civilización funciona el mismo modelo.

En el caso de los seres humanos, esto se plasma de manera paradigmática en hombre y mujer. Los seres humanos somos bisexuales, pero unos colapsamos como varones y otros como mujeres, pero eso no quiere decir que los varones no tienen nada de femenino, sino tanto varones como mujeres tenemos a nuestro contrario en sí mismo de una manera subordinada, subalterna o subdesarrollada. Hoy en día, por ejemplo, se publica y se hacen noticias muy libremente sobre las lesbianas y los homosexuales, lo que años atrás no era común porque estaban codificadas bajo una cultura monoteísta dominante. Actualmente, roto el paradigma monoteísta, está emergiendo lo real proveniente de ese paradigma del mundo subatómico cuántico, que se expresa también en los seres vivos. Entonces hoy se comunica de otra manera, por consiguiente, no es raro después que se haya roto el paradigma monoteísta.

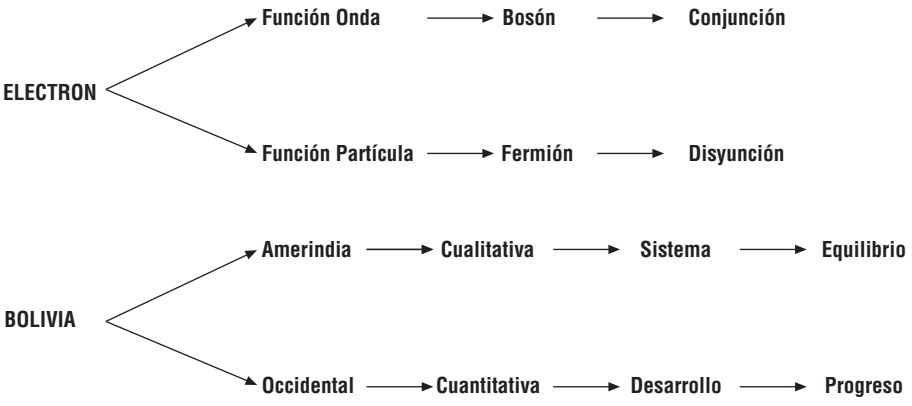
A nivel político, ¿cómo se explica el modelo cuántico? Políticamente las sociedades se organizan unas sobre la base del individuo y esa es la sociedad occidental monoteísta. Todo modelo liberal de los Estados de derecho se basa en el individuo, y en este modelo liberal se reprime a lo comunitario, a la comunidad. En cambio las sociedades no occidentales, incluidas las sociedades indígenas de América, colapsan mayormente como comunitario. Pero eso no quiere decir que sólo son comunitarios, sino que también llevan a lo individual en sí mismos de manera subdesarrollada.

En la antropología en Bolivia, en los años 70, se aborda este tema a través de un texto de Xavier Albó que hablaba del fraccionalismo de los aymaras. A partir de ese momento, se empieza a ver hechos, caracteres y actitudes de los aymaras que eran individualistas. Lo comunitario, entre tanto, se utilizaba como una bandera monoteísta para decir que sólo era una farsa de los curas y los románticos. Otros investigadores, sin embargo, revelaban que lo comunitario era muy fuerte y que lo individual persistía. En realidad los aymaras como los occidentales tienen las dos cosas, con la diferencia de que las sociedades no occidentales u orientales colapsan en lo comunitario y tienen interna y subordinadamente lo individual. En las sociedades occidentales ocurre lo mismo pero al contrario, colapsan en lo individual e internamente tienen lo comunitario expresado, por ejemplo, en la familia. En conclusión, individuo y comunidad, fermión y bosón, constituyen la vida.

Finalmente Yung introduce el concepto del consciente colectivo como producto de lo individual y lo comunitario, donde están los arquetipos intelectuales justamente de todos los modelos. En la psicología yungueana se puede encontrar, por ejemplo, los arquetipos que aparecen en los sueños de los hombres de todas las civilizaciones, tanto de occidente como de oriente, donde lo *fermionico* y lo *bosónico* siempre está presente. Estas energías antagónicas también aparecen en diferentes símbolos, cuentos, mitos y animales de estas civilizaciones.

La idea del nuevo paradigma cuántico es de vital importancia para Bolivia, porque el problema fue que se quiso construir hegemónicamente sobre una sola energía, desconociendo a la otra. Actualmente Bolivia tiene 38% de una sociedad occidental y 68% de una sociedad indígena, lo que hace que en la asamblea constituyente el modelo cuántico estará en debate, e incluso previamente cuando se tenga que definir la participación de ambos sectores. Como ya se indicó anteriormente, la propuesta de los aymaras y de Simón Yampara es el modelo del *ayllu*, en el que se plantea la complementariedad de *urinsaya* y *aransaya*, de abajo y arriba, de macho y hembra. O sea que se propone entender a los occidentales como una parcialidad y a los indígenas como otra parcialidad, en la que nadie intente incluir al otro, sino que, siendo como son, busquen una complementariedad para formar una comunidad. Por tanto, la comunidad es el tercer incluido que se origina de esa relación contradictoria, de dos nacionalidades. El ayllu no es algo tangible o material, sino que es el encuentro de dos parcialidades: de *urinsaya* y *aransaya*, de dos mitades. Es de esperar que la futura Bolivia que resulte de la Asamblea Constituyente sea un ejemplo para el siglo XXI bajo este nuevo paradigma.

Todo lo expuesto líneas arriba, puede sintetizarse en el siguiente esquema conceptual de la mecánica cuántica y extendida para el caso de Bolivia:



Conceptualmente, el modelo cuántico parte del electrón, el cual colapsa como función onda y como función partícula. Los físicos del siglo IXX, Yung entre ellos, descubren que la luz se trasladaba como onda. Posteriormente Einstein, a comienzos del siglo XX, advierte que la luz también se traslada como partículas, pero este último descubrimiento no parecía lógico. Más tarde, sin embargo, otro científico, Max Blank, llega a ver que la luz se traslada como función onda y también como función partícula, por lo que se complica la situación para los científicos. Este hecho provocó un debate y discusión en la comunidad científica durante un cuarto de siglo, puesto que se resistía a aceptar el último descubrimiento porque el software occidental se funda en el principio de identidad, no de la contradicción. Vale decir que si A es verdad, entonces B es falso, no puede A y B ser al mismo tiempo verdad o falso. Ese era el software de los físicos y de los occidentales. En 1926 en Bruselas recién los científicos se ponen de acuerdo, porque existían suficientes evidencias; y de ahí surge en la lógica el principio contradictorio.

Las nuevas ciencias de la tierra, al igual que las viejas sabidurías del oriente, revelan que la realidad es contradictoria. En otras palabras, la modernidad se basa en el principio de la verdad. La verdad es la adecuación entre las palabras y las cosas, definición que fue realizada por Tomás de Aquino en el siglo XII, lo que marca la Edad Media, el Renacimiento y la Edad Moderna; incluso actualmente para muchos la verdad es todavía ésa. Desde el punto de vista de las espiritualidades y de las ciencias de punta, más bien se indica que en la realidad aparece el elemento contradictorio; lo contradictorio entre la función onda y la función partícula, o dicho más complejamente, entre bosón y fermión. Entonces una parte de la realidad es la función onda o más complejamente el bosón que se expresa en la conjunción; la otra parte es la función partícula o el fermión, que se expresa en la disyunción o la individuación. A todo esto, los monoteístas han tendido a poner una valoración de lo bueno y lo malo, lo que no es real.

Aplicando este modelo a Bolivia, se puede entender que Bolivia es como electrón y que está compuesto por lo que se llama las dos Bolivias: la Bolivia Amerindia y la Bolivia Occidental. Los bolivianos que tienen un cultura monoteísta católica más fuerte van a pugnar por hablar de la indivisibilidad de Bolivia, Bolivia una, unitaria y centralista. La Bolivia Amerindia es básicamente cualitativa y es más sistémica porque entiende que todo está relacionado con todo, y lo que busca es el equilibrio porque todo sistema busca estar en homoestasis.

Las sociedades occidentales, por su parte, se caracterizan por ser sociedades ante todo de desarrollo; ésta es la palabra más importante de esta civilización. El desarrollo es entendido en su sentido y en su acción de manera más cuantitativa, y lo que busca esta

civilización es el progreso con su única variable: la económica. Un ejemplo claro de esta visión es la estrategia boliviana de reducción de la pobreza que se propone del año 2000 al 2015 incrementar el PIB (producto interno bruto) en 4.5%, a pesar de que muchos saben de las dificultades que existen para lograrlo, pero es un mito de la civilización occidental. Así es cómo se entiende en occidente la lucha contra la pobreza y el desarrollo, además que la medición es sólo cuantitativa. ¿De dónde viene esa idea del desarrollo y del progreso? Justamente de la separación que hace el modelo occidental monoteísta a partir del mito del génesis, donde se separa tiempo de espacio y creador de criatura. El dualismo les lleva a poner todo el énfasis en el tiempo y a reprimir el espacio, ya que el espacio es el lugar de la idolatría y del pecado. Por consiguiente, el monoteísmo construye una civilización reprimiendo el espacio y privilegiando el tiempo; convierte el tiempo en historia, es decir, en sucesos o acontecimientos que ocurren en el tiempo. De esta visión en la que desaparece el espacio para privilegiar el tiempo, surge el concepto de desarrollo y progreso. Por ello, estos conceptos por definición están en contra de su contrario, como por ejemplo contra la naturaleza.

De ahí viene también la separación entre civilización occidental y civilización oriental, pero en las dos civilizaciones tiene lugar lo humano, y lo humano no es privilegiar ni a una ni a la otra, sino que lo humano es la aceptación de esas dos realidades, puesto que las dos harán que los humanos seamos integrales.

Preguntas, respuestas y comentarios

Pregunta participante:

Cuando hace la diferencia entre occidente y oriente parecería que son dos humanidades distintas, pero occidente también ha pasado por un proceso que inicialmente era más bosónico y más comunitario. Entonces no están contrapuestos, sino que son resultado de un mismo continuo, de un proceso. Por otra parte, ¿qué es el mestizaje en Bolivia?

Respuesta del expositor:

El software del monoteísmo occidental, para decir de otra manera la programación lingüística del occidente, se basa en tres principios lógicos que son:

– El principio de identidad, significa que todo ente es idéntico consigo mismo, A = A
– El principio de no contradicción, significa que una proposición no puede ser verdad y falso al mismo tiempo.

– El principio del tercer excluido, significa que no existe una tercera posibilidad.

Estos son los principios del software, principalmente del occidente moderno, que viene desde la época de Aristóteles.

Contrariamente, el software de la civilización oriental, la amerindia y de la física cuántica tiene los siguientes principios:

– El principio de complementariedad de opuestos, significa que A y B son opuestos pero se complementan como varón y mujer (principio de Bohr).
– El principio del tercer incluido, significa que existe una tercera posibilidad más allá de la relación contradictoria (principio de Lupasco).

El tema del mestizaje. Todas las cosas que los hombres piensan tienen un software por detrás. El software del mestizaje viene de la teoría de Hegel, que plantea tres posibilidades: tesis, la antítesis y síntesis, es decir A y B son contrarios pero desaparecen en C. Eso es el mestizaje, lo que quiere decir que lo bosónico y lo fermiónico desaparecen en una tercera cosa.

En el modelo cuántico se tiene que A y B son contrarios y que cuando se juntan, no desaparece A y B, sino que la unión de estos produce un tercer incluido que es más que la suma de las partes. Éste es el nuevo modelo cuántico donde no hay mestizaje, sino que la dualidad está en una misma unidad; paradójicamente, se puede decir que uno es dos.

Pregunta participante:

¿Cuál será la denominación del Fermión y Bosón en latín? Porque así se muestra como patentados por sus descubridores. ¿Por qué la cultura occidental se ha quedado en la etapa fermiónica?

Respuesta expositor:

En las ciencias occidentales, en honor a su descubridor, se ponen muchos nombres, tal como ocurre en la botánica, por ejemplo, por ello tienen esas denominaciones.

En cuanto a la segunda pregunta, la explicación es que el monoteísmo reconoce que hay esas dos fuerzas. En hebreo, el Dios es macho hembra, un hermafrodita. El hombre ideal en la tradición judía es un hermafrodita. En la raíz del judaísmo está la idea de la complementariedad de los opuestos, y eso en la tradición judía se la trabaja en la

cabala, la doctrina mística del judaísmo español. Pero el judaísmo ortodoxo toma partido por una de las dos dualidades, privilegia el tiempo y reprime el espacio, y cuando reprime el espacio, que es el lugar de la idolatría, es Cannan, es lo femenino, los cultos misterios, etc. Dicho de otra manera, occidente se caracteriza porque trata de descorporizar lo humano y poner más valor en lo energético, lo lumínico, en lo menos corporal y en lo más abstracto. O sea, la fuerza de occidente y su vulnerabilidad es su capacidad de abstracción. Entonces privilegia el tiempo, es decir lo no material, lo no corporal; el transcurso que va desde un Génesis hasta un Apocalipsis, el tiempo por consiguiente es lineal, progresivo, y llega así a la manifestación total. En esta visión que privilegia lo *fermiónico* también privilegia lo individuo, por lo que occidente es el gran cultivador del individuo y de la espiritualidad como interioridad. Todo esto viene ligado a la escritura, en concreto, a la lectura silenciosa de la escritura, postulado de San Agustín. Para crear la espiritualidad cristiana es necesario suscitarla a través de la lectura, crear un espacio. Entonces el individuo es muy fuerte, lo cual no quiere decir que reprime la parte *bosónica*; en el judaísmo la parte *bosónica* es el pueblo de Israel, pero cultiva ideológicamente el individuo. En el cristianismo es lo mismo, hay el individuo y es menos monoteísta, de ahí sale el concepto de persona que es el concepto de individuo pero más complejo. En conclusión, tanto en oriente como en occidente se puede ver que están presentes los dos elementos, sólo que el énfasis está en uno y la represión en el otro. En cambio, la diferencia de la indianidad es que busca el equilibrio de las dos fuerzas.

Uk amapi. Así nomás es pues, en el camino de la intra e interculturalidad: aspectos para la reflexión sobre sus problemas y proyección para un desenrollo o desarrollo endógeno

Juan San Martín[4]
Jararankuni, La Paz Bolivia

Nos encontramos justamente en la postrimería de lo que se ha llamado el decenio de los pueblos indígenas que va a concluir el 2005 y también en los prolegómenos de lo que está por venir en que la cultural se convertirá en una materia patentable y comercial. El término intercultural aparece en Estados Unidos a raíz del problema que estaba viviendo en cuanto a la relación y la convivencia entre diferentes pueblos y culturas en territorio americano. La presencia de africanos, latinos, asiáticos, etc. obligó a buscar una manera de encontrar un camino que logre de una mejor relación y convivencia entre diferentes y numerosas culturas. Esta situación ya lo predijo Ericsson por los años 60 en su libro "La Esperanza del Hombre", que habla de la situación que justamente ahora estamos viviendo, además o de los ajustes, reajustes y reformas que se realizarían para cambiar la sociedad que se iba a debatir entre conflictos de tipo psicológico social en Estados Unidos.

Es necesaria una reflexión sobre el pensamiento antropocéntrico que heredamos de occidente, para comprender la relación del hombre con la naturaleza; asimismo, esta reflexión no ha servido para tener más cuidado con el pensamiento sistémico, porque la vida en la comunidad no es una cosa mecánica y no había sido algo que se podía dividir o separar cuando se trata de un todo. Por otro lado, debe reflexionarse sobre el uso del lenguaje, ante todo respecto a los verbos ser, estar y tener.

Otro hecho que nos hizo reflexionar fue el libro de Roberto Fernández sobre el descubrimiento de Venecia, Roma y todas las capitales de Europa. Cuando alguna vez expu-

4 Ingeniero Agrónomo, Investigador de la cultura andina y escritor, Gerente Propietario de la Finca Jararankuni, ubicado en Tambillo-La Paz y Ex asesor de AGRUCO (UMSS-COSUDE) y del Proyecto Autodesarrollo Campesino de la Unión Europea en Oruro.

so el autor eso del descubrimiento de Europa, nadie le dio importancia porque sabemos que Europa está totalmente habitada, hay una civilización y no existe nada nuevo para descubrir. Cuando llegaron los españoles a América seguramente ocurrió lo mismo, sobre todo en la parte agronómica y de los cultivos: no le dieron importancia porque prácticamente la parte agrícola sigue casi igual, en muchos lugares mantienen esa misma manera de producir y la relación entre sociedad y naturaleza no se ha roto.

Hacíamos también una reflexión sobre el término cultura. En el último tiempo han surgido múltiples interpretaciones y siguen apareciendo la cultura de tal cosa, la cultura de la otra cosa, etc., llegando a un manipuleo de la cultura. Luego aparece el término "gobernabilidad" para lograr un puente de entendimiento entre culturas, incluyéndose así el aspecto político. Se han realizado muchas propuestas en torno a la cultura, pero en el fondo dejaban una especie de nebulosa respecto de lo que es la cultura en un sentido profundo.

Una definición muy interesante de cultura es aquella que dice: "cultura es recordar lo que ha sido"; es decir, nos está hablando de algo que hemos sido antes y que debemos recordar; y también nos relaciona al aspecto netamente espiritual. Para entender esto, hemos revisado los aportes del padre Van Kessel, que trabaja en el norte de Chile, principalmente reunidos en su publicación de 1992 llamada "Tecnología Aymara". Por otro parte, revisamos el libro del padre Hans Van Den Berg titulado "La tierra no da así nomás" publicado en 1990, siendo este libro verdaderamente profundo y cuya lectura permite a uno darse cuenta de que en el mundo andino hay una relación sociedad naturaleza diferente a lo occidental.

El padre Van Kessel enseña que hay dos concepciones de vida. Una es llamada la religión trascendente y la otra es la religiosidad inmanente. La religiosidad trascendente es aquella religión en la que hay un creador que hace el mundo, lo deja al hombre y el se va para que el hombre pueda desarrollar y hacer las cosas a su manera, pero volverá al final de los tiempos a ver y a juzgar como se han comportado los hombres. En cambio la religiosidad inmanente tiene una concepción de la vida en la que todos los seres y todas las cosas de esta vida "somos una sola cosa". La religiosidad inmanente hace que todos seamos una sola cosa, nos sintamos en totalidad; lo mismo que un árbol, una nube, un cerro, etc.

Van Kessel nos orienta en el sentido de cómo podemos entender a la cultura andina dentro de esa inmanencia, y analizar cómo estamos relacionados con la naturaleza incluso en nuestra propia vida. El hombre en la cultura y sociedad occidental ha buscado separarse de la naturaleza, pero sin embargo la inmanencia está vigente en todas las

comunidades de Bolivia e inclusive en todas las comunidades nativas de América y del mundo entero. Esta religiosidad inmanente se puede encontrar también en las culturas asiáticas e hindúes, puesto que todos los pueblos que tienen una cultura nativa son inmanentes de la naturaleza.

Los rituales de las culturas nativas son una muestra de esa manera de vivir la totalidad que la sociedad occidental ha vivido y vive en la trascendencia, lo cual le ha llevado a crisis en la que se encuentra y ahora trata de recuperar y volver a esa inmanencia. El mismo cuestionamiento se hace a la iglesia católica, ya que en más de 500 años que está en América no ha logrado cambiar esa concepción de la vida andina: las comunidades siguen siendo inmanentes a la naturaleza. Es importante entender que existen dos visiones diferentes de la vida. Lamentablemente, con el término de interculturalidad pretenden hacernos ver que somos muchas culturas y no es así. Kítula Libermán, en su trabajo sobre el mundo rural andino, habla de que en Bolivia es inexacto hablar de distintas culturas; lo correcto seria de hablar de una única cultura expresada en distintos idiomas. De ese modo, podríamos entender como una sola cultura a todas las culturas del mundo que son inmanentes con la naturaleza, expresada según su idioma, su ecosistema, su manera de ser, sus símbolos, etc.

Toda esta orientación filosófica fue importante para entender posteriormente sobre todo los rituales que se hacen en las comunidades, puesto que esa relación de inmanencia con la naturaleza se la puede ver más claramente en las comunidades. Por otra parte, esos rituales no eran celebrados en cualquier lugar o momento, sino que se celebraban en determinadas fechas y lugares. Aquí es donde fue posible entender lo que es el espacio-tiempo como una sola unidad, que en los idiomas quechua y aymara se expresa como *Pacha*. El espacio y tiempo como una sola unidad resulta ser fundamental para poder entender la manera que tienen las comunidades para relacionarse con la naturaleza y, sobre todo, para hacer agricultura. Si uno no entiende el espacio tiempo como una sola unidad, difícilmente podrá entender la lógica de producción y de relacionamiento con la naturaleza.

Respecto del concepto del tiempo, San Agustín decía: “yo se que es el tiempo, pero si alguien me pregunta que es el tiempo yo no lo sé”. Entre tanto, Aristóteles decía: “el tiempo es, ya no es”, es decir que el tiempo ya pasó, entonces el tiempo va a ser. No existe una definición filosófica clara de lo que es el tiempo.

Para entender los rituales andinos en el espacio-tiempo, en el *Pacha*, era necesario revisar estos aspectos de la filosofía. Muchas veces nos movemos en el tiempo sin saber lo que es el tiempo, o hacemos números sin saber realmente lo que es el uno.

Varios matemáticos con seguridad que no saben qué es el uno. Las dudas y la no comprensión de algunos conceptos nos llevan a una discusión sin fundamento.

Posteriormente pasamos a reflexionar e investigar esa unidad del espacio-tiempo en el idioma aymara. Decíamos tac, ya había pasado el tiempo, ese tiempo ya es pasado. Entonces resulta importante entender el pasado, porque el presente es tan sutil que ya no es. Ésa era la dificultad que tenía Aristóteles para explicar lo que es el tiempo; entonces decía el tiempo "ya paso o no es todavía". Así y gracias a la explicación del antropólogo Xavier Izco, llegamos a comprender lo que es el "***Nayra Pacha***"; *nayra* en aymara significa ojos, y en quechua se dice *ñawi* y de ahí viene lo de "*Ñaupa Pacha*". En ambos casos, ***Nayra Pacha*** o *Ñaupa Pacha*, se refieren a la historia, al pasado, lo de antes. Mientras que "*Quepa Pacha",* en ambos idiomas, es lo que va a venir, lo que está atrás, que implica futuro: Esa connotación nos hacia sentir que con los ojos vemos el pasado y con la espalda el futuro; es decir, en la culturas nativas el futuro no lo podemos ver porque está atrás, lo que podemos ver es el pasado. Entonces surgía la pregunta de ¿cómo entonces vamos a marchar hacia el futuro? Y decían que seguramente las comunidades nativas están retrocediendo y mirando el pasado en vez de avanzar hacia el futuro. Pero esto tiene una explicación en el mundo andino, porque la vida es una especie de espiral evolutiva, donde el pasado esta indicándonos lo que vendrá en el futuro.

Esa lógica de recordar el pasado en las comunidades es practicada incluso por los niños, porque esto es fundamental para despertar la intuición. Si uno no recuerda el pasado, es imposible que pueda existir la intuición. Entonces para los niños en las comunidades recordar el pasado es fundamental para despertar su intuición. Sí solamente veo el futuro no hay intuición, y más bien pasamos a trabajar con el razonamiento, la racionalidad o la mente. Esto es fundamental para poder entender los rituales y porqué se hacen en ciertos lugares específicos; hay lugares que se llaman "*Waca Tinku, o Waca Playa",* que significa lugar de los espíritus y no se refiere a la vaca como algunos interpretan.

Esa concepción en espiral evolutiva también es explicada por el famoso físico inglés Stephen Hawking en su libro "La historia del tiempo" publicada en 1991. En este libro se puede entender la relación que existe entre el espacio - tiempo y de las relaciones del presente, pasado y futuro. Stephen Hawking dice; "si yo tiro una piedra a un estanque se forma una onda, pero conforme transcurre el tiempo esa honda se va ampliando y cuando más tiempo dura mucho más se amplia la onda". Entonces nos tenemos que imaginar una especie de cono, siendo el vértice el punto por donde entra o cae la piedra al agua y desde donde se va ampliando la onda. Lo que hay que entender, sin embargo, es que se forman dos conos desde el vértice, una hacia arriba y otro hacia abajo, como

si fuera un reflejo; el uno representa al pasado y el otro representa al futuro. Entonces se conforman dos conos unidos por un mismo vértice desde el momento que entra la piedra a la superficie del agua, uno es el pasado y el otro es el futuro.

¿Qué significa hacer un ritual entonces? A nuestra manera de entender es hacer el pasado para que refleje en el futuro. En la comunidad de Aramasí de la Provincia Tapacarí el 14 de septiembre por ejemplo, los jóvenes se casan como en un juego pero la idea de esta simulación es que se refleje en el pasado. Lo mismo sucede con las peticiones que hacemos en las alasitas, compramos miniaturas y las *challamos* con la esperanza de que en el futuro se nos refleje. Esto de hacer el pasado es fundamental para nuestras culturas, porque es el *Nayra Pacha*, de mirar con los ojos el pasado y el futuro está atrás. En tanto, lo que nos enseñaron los occidentales es una concepción lineal, empieza en el Génesis y se termina en el Apocalipsis. Esta concepción lineal no puede entender los rituales.

Todo lo anterior también nos hace entender lo que es el *Kutipacha*, o sea el retorno o la vuelta que nos relaciona con las categorías del *karma* y de reencarnación. En esa espiral evolutiva, según el idioma aymara, se dice: "quién es el que decide, quién es el que ejecuta"; a veces el que ejecuta se puede convertir en el que decide, estas son relaciones del *Kutipacha.*

Otro tema de reflexión es la traducción de los conceptos al idioma castellano. Todos recordarán que entre los años 1983 y 1984 hubo una gran sequía que afectó a toda Bolivia y, contrariamente, en los años 1985 y 1986, se ha tenido inundaciones, dos extremos. Estos fenómenos permitieron entender que había un cambio climático global, pero para entonces ya nos habíamos adentrado a las comunidades y ahí aprendimos lo que es la predicción climática en las comunidades, y lo que nos permitió un poco trabajar en ese sentido con la predicción clima respecto a la sequía. Como nunca antes, en el año de sequía habíamos sembrado después de la navidad, justamente siguiendo a los indicadores climáticos.

Para nuestra sorpresa, pese a haber sembrado tres meses más tarde de lo normal, cuando llegó la cosecha nuestra producción era normal. Este hecho llamó la atención incluso a la prensa que nos vino a visitar hasta la granja. Pero el periodista al que le habíamos explicado en el idioma aymara todo lo que hicimos, lo tradujo al castellano y la publicación que salió en el periódico Hoy decía todo lo contrario a lo que le habíamos explicado. En ese momento nos dimos cuenta de que el idioma castellano no sirve para la traducción, porque es un idioma de segunda o tercera mano que viene del latín y del griego; por tanto, no sirve para explicar conceptos profundos que tienen los idiomas

originarios como el aymara o el quechua. Por eso decidimos tomar como base de nuestras investigaciones el aymara, y desde esa base creemos que podemos entender la verdadera profundidad de nuestras culturas.

En una ocasión, cuando trabajábamos en las comunidades, un comunario al trasladar *wanu* (estiércol de los animales) me dijo: "mira las ovejas pasto no más son, entonces le contesto que las ovejas no son pasto sino animales, reacciona inmediatamente diciendo que más pueden ser si sólo comen pasto". Eso nos hizo reflexionar profundamente, porque son metáforas que utilizan los comunarios para expresar una concepción. Posteriormente nos dimos cuenta que los animales al final "somos lo que comemos". Aquí en Cochabamba vive el Ing. Enrique Rocha, quien es un verdadero aymarólogo porque analiza la semántica misma de la palabras. Es apasionante cuando uno empieza a entender partícula por partícula lo que se expresa en el idioma aymara y quechua. Esto no es posible hacer con el idioma castellano, porque, además de ser manipulable por todo lado, en todo caso tendríamos que aprender el latín, que es la madre del castellano.

El cambio climático que hoy estamos viviendo nos ayuda mucho a reflexionar como humanidad, porque nos tiene entre la incertidumbre y la perplejidad. Toda la humanidad en este momento no sabe que hacer, está cambiando todo. Esta situación es muy didáctica para poder entrar y comprender la esencia de las culturas profundas.

Por ejemplo, en la comunidad de Sencata cerca de La Paz, ocurrió algo inusual con los lugares sagrados donde se realizan los rituales. Ocurre que este lugar sólo se visita cuando hay que realizar un ritual y nadie puede entrar allá porque además esta cercado, pero en una oportunidad se entraron primero unos niños y luego un ebrio. Esta situación es presagio de que algo va a ocurrir en la comunidad, pero para nosotros eso puede ser simplemente una equivocación o una casualidad. Asimismo, en una oportunidad asistimos a una corrida de toros en la comunidad de Batallas, y luego de terminada la corrida, al conversar con una abuelita, me pregunta "¿Cómo has visto?". Yo le contesto "bien, me gusto mucho"; pero me vuelve a repetir cómo había visto. Ocurre que la corrida de toros no había sido una diversión, sino que aquí se ve la predicción del clima. Posteriormente comprendimos gracias a la explicación de algunos abuelos que el comportamiento de cada toro indica para la comunidad de dónde procede el comportamiento del clima en la campaña venidera. Por eso, cada comunidad envía su toro al rodeo o a la corrida de toros porque, además de ser un acto ritual, es un acto de predicción climática.

Respecto a este conocimiento y de saberes locales¿cómo ahora los traspasamos a la pedagogía? Como es la preocupación de muchos presentes aquí, ¿quién nos va a ense-

ñar y cómo van a enseñar a los niños? Éste es el mayor reto. ¿Cómo los profesionales pueden convivir en las comunidades y cómo se aprende de ellos? Cuando con AGRUCO llevábamos estudiantes a las comunidades, inicialmente las comunidades no los aceptaban pero luego ellos nos pedían que llevemos estudiantes. Nosotros les decíamos, pero ustedes no quieren que vengan estudiantes. Uuno de los comunarios dice: "cuando vienen los estudiantes siempre llueve, y ahora que es época de siembras que vengan nomás". Como pueden ver, siempre lo que hacen los humanos y los animales está asociado a lo que pasará con la naturaleza, se reproduce esa inmanencia de la que hablábamos.

Entonces por ese lado está el camino, debemos involucrarnos más en la vida de la espiritualidad de las comunidades.

Preguntas, respuestas y comentarios:

Pregunta Participante:

Yo he trabajado en el Norte de la Paz donde viven los *Kallahuayas*, y entre éstos tienen diferentes jerarquías y especialidades. Cuando un *Kallahuaya* trata de predecir el tiempo se sube a las puntas de los cerros más altos y desde allí siente los vientos de dónde vienen, y así puede sentir las vibraciones de los vientos fríos o calientes de cualquier parte que vengan. Esto me parece un conocimiento científico y fácilmente comprobable.

Lo que no me queda claro es eso de la inmanencia. Evidentemente, el ser humano, cuando no entiende algo, se refugia en lo sobrenatural. En este recorrido que tuve por el norte de La Paz, descubrimos un sapo de piedra en un lugar donde acostumbrábamos descansar, y al lado hay una laguna. Como saben, el sapo en la cultura andina es signo de suerte, y entonces este lugar se convirtió en un lugar de *challa*, principalmente para los chóferes; en otras palabras, se ha vuelto en un sitio ritual. Los colonizadores tenían la política de eliminar todos los símbolos religiosos y los sitios de rituales, pero no lo lograron porque el hombre andino siempre está creando nuevos sitios rituales. Pero hay que hacer una diferencia con los verdaderos lugares rituales como son los lugares magnéticos, porque abajo hay metales. Cualquiera de nosotros que llegue a estos lugares siente el sorojchis, y los *Kallahuayas* saben reconocer los efectos del magnetismo porque tienen los sentidos más desarrollados, esto también es científico.

Yo me hago la misma pregunta ¿cómo vamos a tratar todo esto en el campo de la ciencia y en la pedagogía? En el mundo andino existe un sin fin de signos secundarios,

como por ejemplo el comportamiento de las mariposas o de los pájaros, porque estos animales también sienten la acción del clima. A mi me parece que para todos los que estamos aquí en esta sala, es un problema de estudio.

Posiblemente por mi formación, yo no creo en ningún tipo de religiosidad andina, y nunca he visto un acto de religión preciso en el mundo andino, sino solamente manifestaciones de espiritualidad, que es otra cosa. Otra cosa es la religión, es el creer y tener fe en un ser supremo que puede o no existir, me parece que este caso no se da en el mundo andino.

Respuesta del expositor:

Cuando se habla de religión siempre se habla de autoridad, del Papa, de una jerarquía. En cambio, la religiosidad sale del alma de cada uno de nosotros, aunque sea del más analfabeto. Entonces, la religiosidad es algo mucho más profundo y depende de cada uno de nosotros.

Pregunta participante:

Como profesional me enfrento al reto de aconsejar por ejemplo a las comunidades indígenas tanto de las alturas, valles y del oriente, para poder sobreponernos a la timidez y a esa inferioridad en la que vivimos. Por naturaleza en Bolivia somos tímidos y nos sentimos inferiores, incluso siendo profesionales. Esto puede que sea producto de la explotación a la que fuimos sometidos desde la colonia española. Entonces ¿cuál sería su recomendación para que podamos superar esa timidez y esa inferioridad que nos ata y nos hace vivir en sometimiento?

Respuesta del expositor:

La respuesta posiblemente está en eso de los verbos. El verbo ser no existe en el idioma aymara ni en el quechua. Este verbo aparece en el 1700 con Descartes y Bacón, cuando dicen “ser o no ser es la cuestión”. Desde ese momento, la gente toma un dinamismo agresivo porque cada uno quiere ser, empieza a avasallar a su papá, a su hermano, quiere ser más que ellos. Los inventos científicos empiezan a aparecer en 1700, priorizando justamente ese verbo ser, hay que ser. Pero en los idiomas aymara y quechua es un pronombre y no es un verbo. Entonces es fundamental entender esa introducción que se hizo del verbo ser. Esto queda mucho más claro en el idioma francés, puesto que no tiene el verbo estar como en el aymara o quechua. Pero el verbo estar es tímido y no dinámico como el ser, por eso las culturas seguramente son tímidas

pero están en relación con la totalidad. Ahora queremos volverlos dinámicos pero si no tienen el verbo ser, eso es un problema. En el aymara se tiene también lo que se llama Utcata, que significar estar ensimismado en reflexión, volverse uno mismo. En el japonés se llama shikantaza, que significa sentarse, concentrarse y estar sentado, con mente alerta pero sin pensar en nada, ni preocuparse por las imágenes que surjan de la mente, momento en el que no hay tensión ni precipitación ni flojedad. A partir de esto entonces despierta la intuición, y con ella uno puede leer los símbolos y señas de la naturaleza. Eso es lo más valioso en esa unidad con la naturaleza.

Principios ecoéticos y el diálogo de saberes para un desarrollo sustentable

Álvaro Carevic Rivera[5]
Universidad Arturo Prat - Chile

El trabajo de los profesionales en comunidades campesinas indígenas muchas veces provoca distorsiones dentro de lo que es la multiculturalidad y la aculturación. Para evitarlas, es necesario consensuar algunos conceptos que tienen que ver con la agroecología, sobre todo para aquellos futuros profesionales que hoy son estudiantes y que más adelante tendrán que trabajar con comunidades campesinas indígenas. Probablemente no se abordará muchos temas que tienen que ver con la contingencia actual, que es la intra e interculturalidad, pero se abordará conceptos que deben manejar todos los que de algún modo trabajan con comunidades campesinas indígenas, incluso aquellos que dicen que trabajan por años bajo el enfoque de una investigación acción participativa y que muchas veces no es real. En el trabajo con las comunidades campesinas indígenas existen componentes societales y culturales que hacen la diferencia y éstos son los elementos que involucran al ser humano. La ecoética, entonces, se entiende como un principio ordenador basado en conceptos básicos, y con ello se pretende provocar un mejor efecto en lo que significa el desarrollo humano. La ecoética está directamente relacionada con lo que en la antropología se denomina el trabajo de la hermenéutica.

1. Generalidades

Hoy en día, los procesos productivos agrícolas necesitan repensar cómo debe usufructuarse de la naturaleza los diferentes recursos necesarios y útiles para la agricultura, principalmente el suelo y el agua. Este repensamiento pasa por establecer ciertos principios ecoéticos que permitan, por un lado, no degradar los recursos naturales y, por otro, generar alimentos sanos con una producción sustentable.

5 Master en Agroecología y Desarrollo Rural e Investigador del Centro de Investigaciones del Hombre en el Desierto CIHDE-Chile.

La idea, por lo tanto, es establecer cuáles serían estos principios que tengan una relación directa con una agricultura sustentable.

El primer principio y esencial para entender un sistema productivo agrícola es el principio de la coevolución entre sociedad y naturaleza. Este principio utilizado en la agroecología debe ser el elemento base en una ecoética para un sistema productivo agrícola.

El principio de la coevolución sociedad-naturaleza se basa en un concepto holístico en el que existe una relación simbiótica de equilibrio entre lo que una sociedad puede usufructuar de la naturaleza, y lo que ella realmente puede otorgar de acuerdo a su capacidad de soporte. El principio debe mantener una integración y no una supremacía de la sociedad sobre la naturaleza.

El principio anterior de la coevolución da lugar a un dialogo de saberes en la sociedad entre lo que puede ser un conocimiento endógeno y otro exógeno. La idea es que el conocimiento exógeno no provoque supremacía por sobre lo local o endógeno, muy por el contrario debe existir una integración de ambos conocimientos respetando de sobremanera el conocimiento endógeno, como algo ya contrastado con el corpus de la experiencia. El no respetar este principio puede significar caer en procesos de transculturación o endoculturación que puede afectar seriamente el proceso de desarrollo de una actividad agropecuaria con sustentabilidad

Por otra parte el principio de la coevolución da lugar a que la naturaleza sea tratada con sistemas no degradantes, y para este caso es fundamental trabajar el tema de los principios de la resiliencia y entropía de la naturaleza. Entendemos el principio de la resiliencia como la capacidad de un sistema de absorber cambios externos y volver a su estado de equilibrio y el de entropía como el desorden de la energía en un ecosistema. La idea principal de estos principios es provocar sustentabilidad en un agroecosistema.

Todo lo anterior permite utilizar adecuadamente un agroecosistema, pensando tanto en aspectos de la sociedad como de la naturaleza y de esta manera entender efectivamente una concepción holística y no atomista de la naturaleza y la sociedad humana.

2. Los principios ecoéticos

La generación de alimentos ha sido la clave para el desarrollo de los pueblos, desde los procesos de sedentarización el ser humano se ha involucrado con la naturaleza a tal punto que tuvo que conocer con bastante profundidad como funcionaban los diferen-

tes ecosistemas que le deparaba su respectiva subsistencia. Esta relación a manera de simbiosis que en algunas áreas del mundo aún subsiste (sobre todo en áreas indígenas), esta cada vez mas deteriorada, lo que ha dado lugar a una actividad agrícola no sustentada, y que provoca serias crisis en los diferentes ecosistemas, tales como erosión y degradación de suelo, eutrofización de aguas, contaminación de la biosfera, etc.

Toda la situación anterior en el fondo se produce por desconocer un primer principio ecoético de la agricultura sustentable que es la coevolución sociedad-naturaleza. El no entender que estos dos elementos son sinérgicos y simbióticos ha llevado a que el ser humano se sienta en supremacía sobre la naturaleza y quiera realizar en ella cualquier cosa sin importar como serían las respuestas de ella para las futuras generaciones. El usufrúctuo indiscriminado e irracional de la naturaleza no solo afecta a la biósfera sino en su conjunto a toda la sociedad humana.

Este principio ecoético de la coevolución sociedad-naturaleza se basa en un concepto holístico de integración y no en una supremacía de la sociedad sobre la naturaleza. La búsqueda del equilibrio en un ecosistema debe ser una idea principal en cualquier profesional que trabaja en ciencias naturales; lo importante es saber aprovechar de la naturaleza todos aquellos recursos que, de acuerdo a su capacidad de soporte, puedan aportar al desarrollo de las sociedades.

El conocimiento agroecológico de un ecosistema es esencial para el desarrollo sustentable del mismo. Las comunidades indígenas han tenido y tienen este principio muy arraigado (aunque ya en algunas zonas se esté perdiendo, como en el caso aymara en el norte chileno) y se basa en entender la naturaleza como un ser vivo más; es decir, la tierra, el agua, el clima, son elementos con vida y no pertenecen al ser humano sino más bien conviven en el mundo con él, en el sentido de que el ser humano cuide de ellos para que se produzca la sinergia de la subsistencia en base a la utilización de estos recursos naturales.

Este tipo de simbiosis no es la que se propone en la agricultura natural del japonés (Fukuoka, M. 1995), que el llama el *buen salvaje*, sino más bien se trata de mantener una relación amistosa y relacionada entre el hombre en sociedad y la naturaleza.

Otro principio importante para una agricultura sustentable es la de validar el conocimiento endógeno campesino y no generalizar la creencia de que este conocimiento es retrógrado, arcaico o atrasado. Muchos problemas de uso de los ecosistemas agrícolas han sido producto de que los profesionales no toman en consideración el conocimiento vernáculo y sólo aplican los conocimientos científicos occidentalizados y tremenda-

mente positivistas, los que se creen con la verdad absoluta de la ciencia preferentemente cuantitativa. Este conocimiento exógeno ha destruido por completo los agroecosistemas de algunas zonas (casos de Europa central con suelos degradados por uso de fertilizantes químicos). De hecho, la revolución verde en gran parte de África en la década del 60 se basó fundamentalmente en un conocimiento exógeno de la ciencia en cuanto al uso del híbrido como semilla, lo que provocó un absoluto fracaso, ya que no considero para nada el conocimiento endógeno de la agricultura africana.

La idea de este principio ecoético es poder entender los conocimientos exógenos y endógenos como un diálogo de saberes y no erradicar el conocimiento local. De hecho, el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) acaba de sacar a la publicidad este año, un manifiesto por una ética de la vida sustentable, en el que, por primera vez, este organismo habla de lo valedero que es reconocer el conocimiento local, como una ciencia post normal o ciencia del pueblo que, unida a todo conocimiento exógeno, puede potenciar de una manera muy importante el desarrollo agropecuario sustentable de las sociedades. (Manifiesto por una ética a la vida-PNUMA, 2003).

El diálogo de saberes exige, como lo menciona (Leff, E. 2002), una ontología de la otredad que, en el fondo, significa ponerse en el lugar del otro, en el sentido de respetar su corpus de praxis que, en muchos casos, ha sido contrastado por miles de años a través de las generaciones (Rivera, M; Carevic, A. 2001). En el caso de la agricultura del desierto del norte chileno, esta experiencia tiene dos mil años de antigüedad y su desarrollo se manifiesta actualmente con los más de 20.000 campesinos aymaras que viven de la actividad agropecuaria en la precordillera y altiplano del desierto chileno. Por lo tanto, desechar este conocimiento endógeno por otro exógeno involucra desconocer la importante otredad de estos grupos agropecuarios. Lo interesante es provocar el diálogo de saberes como una manera de potenciar lo local y no ser parte de un proceso de transculturización, en el sentido de desechar el conocimiento local por el de la verdad científica que está en manos preferentemente de profesionales de lo agroproductivo.

El diálogo de saberes ayuda de sobremanera a aplicar el término de pensar localmente y actuar globalmente y no lo contrario que está sucediendo con el mundo, en el sentido de pensar globalmente y actuar localmente. En la medida que no haya diálogo de saberes y sólo se valore el conocimiento exógeno científico, estaremos ayudando a generar sociedades cada vez menos sustentables, basadas en la dependencia económica y tecnológica que genera el conocimiento exógeno de la ciencia, sobre todo proveniente de países desarrollados. En síntesis, este principio ecoético camina por el lado de la integración de saberes y no por el de la supremacía del uno sobre el otro.

El sistema productivo agrícola basa su desarrollo en el uso de los recursos naturales y, cuando se habla de sustentabilidad, en el fondo se refiere al hecho de cómo degradamos estos recursos en directo perjuicio de las generaciones futuras. Ante esta situación, debemos enfrentarnos a los principios de la entropía y resiliencia de la naturaleza.

Hoy en día existe una fuerte corriente de autores europeos y norteamericanos (Sevilla, E, y González de Molina, 2000) Powers, L., y Mc Sorley, R., 2000, Gliessman, S. 2002 y Altieri, M. 1995) que menciona la crisis ambiental que está viviendo el mundo y, sobre todo, la insustentabilidad de los agroecosistemas en el mundo, lo que ha dado lugar a un interesante crecimiento de la agricultura ecológica como base para la generación de alimentos sanos para el mundo y, sobre todo, con tecnologías limpias que no degraden los recursos naturales.

Lo anterior, en el fondo, significa tener una absoluta conciencia acerca de la importancia del principio ecoético de la entropía en la naturaleza. Hay que entender que este concepto proporciona el grado de desorden o también caos que se está produciendo en un ecosistema determinado. Hoy en día, se tiende a pensar que el grado de entropía en un agroecosistema se puede arreglar solo, y ésta es una tremenda falacia, por cuanto los desórdenes introducidos en la naturaleza son irreversibles con consecuencias gravísimas, como por ejemplo la pérdida de la biodiversidad o muerte de aguas (sólo por mencionar algunos de los casos que están sucediendo con lagos, ríos o bosques en el mundo). Cuando la naturaleza se estropea, se deteriora la sustentabilidad de vida de los seres humanos en el planeta.

La naturaleza tiene un orden, existe un sistema concatenado de factores, por cuanto al existir entropía se rompe esta cadena y, consecuentemente, el orden natural de un ecosistema. Se debe, por lo tanto, cautelar el principio de la entropía en el sentido de que no nos lleve a un desorden y caos sin vuelta en el uso de la naturaleza. También, por lo tanto, la racionalidad ambiental debe imperar sobre el uso indiscriminado de la naturaleza. Esto es muy válido, por ejemplo, en zonas donde las capacidades forrajeras para animales no tienen soporte; sin embargo, por una irracionalidad ambiental, se procede a introducir más y más masa ganadera, con el consecuente peligro de ser insustentable la zona forrajera y, consecuentemente, la masa ganadera que se nutre de estas zonas.

La resiliencia, por su parte, es otro principio ecoético de gran trascendencia para la sustentabilidad agrícola o pecuaria. Se trata de la posibilidad de recuperar, mediante la construcción de conductas positivas, un agroecosistema deformado y altamente entropizado. En el mundo existe erosión, contaminación y degradación de ciclos bio-

lógicos; por lo tanto, la tarea es recuperar estos estados adversos con capacidades para proteger tales espacios en directo beneficio de la misma naturaleza y de las sociedades. La resiliencia es el llamado ecoético que todo profesional debe tener, en el sentido de no dar la espalda a la naturaleza destruida sino, más bien, cómo, ante estas condiciones adversas, somos capaces de recuperar estos espacios naturales, tan importantes para la sustentabilidad humana.

Los principios ecoéticos enunciados con anterioridad permiten hoy en día repensar cómo deben usufructuarse los diferentes recursos de la naturaleza, tremendamente necesarios y útiles para la agricultura, sobre todo como lo son el agua y el suelo.

Las ideas de la coevolución naturaleza-sociedad, diálogo de saberes, entropía y resiliencia, son cuatro principios ecoéticos básicos para una agricultura sustentable. En la medida en que cada uno de ellos se internalice en el conocimiento sobre todo de la ciencia, se puede repensar una naturaleza no degradada generando alimentos sanos y sustentables para la humanidad de este planeta tierra.

Preguntas, respuestas y comentarios

Pregunta participante:

Quisiera que nos aclare sobre lo que entiende por desarrollo, porque parecería que hay una contradicción con lo que usted planteó sobre el principio de coevolución.

Respuesta del expositor:

El concepto que aplico es el del desarrollo humano, en el entendido de que el ser humano no sólo tiene necesidades materiales, sino también espirituales. Entonces el desarrollo humano no es el desarrollo económico clásico. Con respecto a la coevolución, entiendo que es algo que avanza, que camina con la naturaleza, así como tenemos que equilibrar los agroecosistemas tenemos que equilibrar la vida nuestra, no sólo ser naturalista o culturalista. Hay un factor de racionalidad del hombre frente a la naturaleza, ese factor es lo que piensa de la naturaleza.

Pregunta participante:

¿Cómo entendemos eso de la otredad? Porque pareciera que tu planteamiento es reconocer al otro pero no ser el otro. Por otra parte, cuando hablas del empoderación, ¿a qué te estás refiriendo? ¿Estás planteando el empoderamiento de las estructuras repu-

blicanas occidentales, o lo originario? En Bolivia hay ese problema con la mentada Ley de Participación Popular, puesto que se dice que se está logrando el empoderamiento local, pero resulta que más se está avasallando a las estructuras locales originarias.

Respuesta del expositor:

En mi presentación dije que, hace tiempo atrás, cuando trabajábamos con las comunidades campesinas indígenas, nosotros poníamos la cara en las reuniones como profesionales. Ahora no, porque el empoderamiento está basado en el apoyo a la comunidad. No es la teoría la que te da la otredad, sino es el pragmatismo de la otredad; es decir, cómo te van a reconocer. Nosotros tenemos que estar atrás, guiando cómo avanza la comunidad. Nuestra intención no es manipular, sino que es la de generar un discurso fortalecido, con argumento y que tenga fuerza, ¿Con qué fin? Para ese diálogo de saberes. Aquí a lo mejor hay instituciones que son las que hablan más o son líderes de la propuesta frente a una comunidad, eso no es lo que hacemos.

Críticas y reflexiones al desarrollo sustentable y la desconección con la naturaleza y el cosmos

Mario Monsalve[6]
Tukuy Riqch'arina -Chile

Para abordar este tema, es necesario definir que se entiende por desarrollo sustentable. Normalmente hay acuerdos en decir que el desarrollo sustentable sería todo desarrollo presente que asegure el desarrollo de generaciones futuras. Hasta aquí parece estar claro, pero ¿qué es desarrollo? Si se toma una definición del diccionario, desarrollo significa acrecentar o dar incremento a una cosa ya sea en el orden físico, intelectual o moral, o sea que es algo que crece y que también se entiende como evolución. En otras palabras, es un desarrollo extendido en el tiempo en cuanto a procesos y en cuanto a progresos. De aquí surge la noción del progreso, por lo que el desarrollo vendría a ser una evolución o un progreso que se da en el tiempo.

En todo esto, está implícita la idea de que se quiere avanzar de lo menos valioso a lo más valioso, o sea que existe una incorporación de valores en este desarrollo o en este progreso. En resumen, se podría decir que el desarrollo sustentable incluye el concepto progreso; por lo tanto, persigue un crecimiento o progreso de una sociedad, comunidad o país que, al mismo tiempo, asegure el crecimiento, el progreso o la evolución de las generaciones futuras. Vale decir que, en ese nuevo concepto de desarrollo sustentable, está explícita la idea del desarrollo pero no es sustentable.

Siguiendo con el concepto de desarrollo, cabe preguntarse si siempre ha existido este término o concepto de desarrollo. En realidad, esta idea comienza a cundir con fuerza más o menos por el siglo XVI, tomando fuerza en el siglo XVIII, justamente cuando se empieza a acuñar el paradigma científico. Los padres de este paradigma científico racionalista fueron Descartes, Newton, Galileo y Leibniz. No es necesario definir este

6 Ingeniero Mecánico e Investigador, Director de la Asociación Tukuy Riqch'arina en Chile y Analista Político de Venezuela.

paradigma, puesto que ya la humanidad lleva siglos metidos en este paradigma. Más bien es necesario analizar las consecuencias de ese paradigma científico racionalista e industrial. En primer lugar, hay una diferencia enorme respecto a la época medieval y premedieval; se da énfasis a la cantidad antes que a la calidad, y al cómo antes que al porqué. Toda la gente trata de decir cómo se produce un fenómeno y no se pregunta porqué se produce. El universo pasa a ser algo inerte, no vivo, y que puede ser dividido en partes para estudiarlo. Se cree que todo puede ser descrito por leyes físicas o matemáticas. El ser humano se distancia de la naturaleza y la observa desde afuera. Bacón hablaba de la "natura estata", o sea hablaba de una naturaleza acostada y sostenía que la naturaleza se ha hecho bajo apremio para arrancarle secretos y sus leyes.

El método científico comienza aplicarse a todo; en el siglo XIX ya se aplica incluso en las llamadas ciencias humanas y a la economía, de donde nace como ciencia con leyes propias. El tiempo toma otra dimensión y empieza a ser lineal; es decir, el pasado está atrás y el presente y futuro adelante. La idea de progreso y desarrollo está indudablemente asociada al futuro. Entonces se empieza a afirmar que todo tiempo futuro va a ser mejor. A pesar de que en el siglo XXI están surgiendo nuevos paradigmas, se sigue concibiendo de esa manera.

No hay duda de que la ciencia y la tecnología lograron resolver de una u otra manera los problemas del ser humano. Por otro lado, se dice que la tecnología es neutra; es decir, que todos los aparatos son neutros;, se dice, incluso, que las armas en sí no son dañinas, depende de la intención del ser humano que la usa. Por eso hoy en día Estados Unidos dice que fabrica cohetes para la paz.

La idea del desarrollo en sí, esta asociada directamente con la producción de bienes, con el dinero y con la riqueza, y se le concede la virtud de ser reproducida casi infinitamente. Por otro lado, en la idea del desarrollo hay una sobre valoración de lo nuevo; casi siempre se piensa que lo nuevo va a ser mejor que lo viejo; antiguamente los ancianos eran irremplazables pero hoy son viejos y ya no sirven.

¿Cómo está el ser humano actualmente? ¿Cómo se siente cada uno de nosotros dentro de este mundo? El ser humano se ha quedado solo en este mundo extraño; además, se siente ajeno a él. Ese extrañamiento o ese desencantamiento en el mundo produce vacío, "un sin sentido a la vida". Al parecer, de este panorama no se escapa nadie. Por otro lado, la mayoría de la población vive en la miseria, la explotación continua. La migración del campo a la ciudad no ha cesado, por lo que en las ciudades cada día se incrementan grandes cinturones de miseria. La situación en el campo tampoco es mejor.

En Chile, por ejemplo, ocurre un fenómeno en el que el pequeño campesino ya no puede competir con la agricultura industrializada, puesto que los precios están fijados incluso desde fuera del país; el precio de la manzana y de la uva ya está fijado de antemano. Entonces se requiere competitividad y eso se logra con una agricultura intensiva y totalmente mecanizada. El pequeño agricultor no puede llegar a cubrir ni siquiera sus propios costos de producción. Todo chileno está en este momento en manos de las grandes compañías de la agricultura industrial y el trabajador campesino se ha convertido en un asalariado. Este tipo de agricultura también presiona enormemente sobre la naturaleza: se talan bosques para buscar nuevos campos de cultivo. Se habilitan sitios que no son aptos para la agricultura, a través de abonos artificiales y hasta se desvían ríos para la construcción de represas, y todos estos procesos provocan impactos sobre el medio ambiente.

Toda esta forma de concebir al cosmos, a la naturaleza y al propio ser humano parece estar llegando a un colapso. Frente a esa evidencia, hace un par de décadas atrás nació la preocupación ecológica; es decir, nace la ecología como ciencia derivada de la biología y, casi paralelamente, nace la idea o el concepto de desarrollo sustentable. Hoy en día prácticamente no hay político, mandatario o religioso que no hable de desarrollo sustentable. Se hacen grandes reuniones y conferencias sobre desarrollo sustentable, y los gobiernos también hablan de su preocupación por conseguir un desarrollo sustentable. Las grandes compañías transnacionales, por ejemplo, invierten dinero en el desarrollo sustentable, y vemos que esas mismas compañías están en todo el mundo. Hay cosas de las transnacionales, sin embargo, que no se dicen; hacen publicidad multimillonaria por el desarrollo sustentable, financian investigaciones y colocan medios para controlar la producción, los desechos tóxicos que ellos mismos generan. En ese nivel invertido, los gobiernos les reconocen y les rebajan impuestos.

Los gobiernos hablan apasionadamente del desarrollo sustentable. Pero es curioso, por ejemplo, que en algunos países como Chile la preocupación por el medio ambiente sea necesaria pero siempre y cuando no afecte el desarrollo económico. Es inconcebible pensar en conservar la biodiversidad sin afectar en algún modo el desarrollo económico. Hoy en día, a pesar de tener un mundo absolutamente polucionado y destruido por el ser humano, se sigue confiando en el progreso, en la ciencia y en la tecnología, que de ninguna manera nos van a hacer crecer.

Pero aquí viene otra interrogante: ¿cómo abandonar la tecnología y la ciencia? Se sabe, por ejemplo, que la tecnología una vez tomada ya no se puede abandonar. Los electrodomésticos hoy en día son imprescindibles, todos los seres humanos están rodeados de aparatos. En la década del 20 hubo una gran producción de aparatos de

tecnología, entonces los apologistas de la tecnología hablaban en ese tiempo de todas las virtudes y ventajas que iban a brindar al ser humano. Lo primero que se postulaba era que la tecnología iba a proporcionar mayor tiempo libre al ser humano y, por tanto, éste iba a dedicar más tiempo a cuestiones más trascendentes. Pero eso parece no ser real porque todo individuo siente que cada día es más corto y no hay ese tiempo sobrante.

En la actualidad, el hombre vive contando el tiempo y dándole un valor. Hay que fijarse en lo que ocurrió con la invención del automóvil. Las ventajas del automóvil eran como obvias, se podía viajar más rápido, acortar las distancias, etc., pero imprevistamente se ha entrado a un mundo de aceleración porque inmediatamente después llega la televisión. En el caso de la televisión, ésta casi siempre fue criticada por sus contenidos programáticos, pero nadie se da cuenta de lo que ocurre cuando se ve televisión. Primero, la pantalla es pequeña y, por ejemplo, el concepto de belleza se piensa y se mira en una pantalla, que nos obliga a hacer un movimiento ocular y ese movimiento ocular corta la asociación de nuestro pensamiento y el movimiento del ojo. Si se cuenta las imágenes en la televisión, posiblemente se noten 15 imágenes diferentes en sólo 30 segundos y en un comercial, esto también es un aceleramiento; además de ser imágenes totalmente descontextualizadas. Hoy en día se puede estar produciendo televisión en el lugar más lejano, pero lo están viendo en todo el mundo al mismo instante. En otras palabras, se vive un mundo virtual.

Lo curioso de todo esto es que la ciencia no ha logrado derrotar al hambre ni la pobreza, tampoco se tiene mayor tiempo libre para dedicarlo a algo más trascendente; sin embargo, se sigue viviendo con la prerrogativa de que la ciencia es la solución.¿Será posible lograr un desarrollo sustentable o será qué sustentable es el desarrollo? Sinceramente yo creo que no. ¿Por qué no? Porque de todas maneras no se ha abandonado este paradigma científico racionalista, y lo que trata más bien es ser sólo un paliativo

En definitiva, lo que le ocurrió a los seres humanos es que se desconectaron de la naturaleza y del cosmos, y esto no es un problema de educación y tampoco de ética, sino de la capacidad de reconectarnos. Frente a esta situación, en vez de desarrollo se propone un desenrollo, que tendría que despertar en nosotros mismos a ese ser humano integral. En ese marco se debe hablar de la vida integral, de nuestra identidad, de hacer un humano integral, de lo semejante, de la naturaleza, del cosmos, del ser total. Eso, sin embargo, no es una cuestión de educación, ni de moral, ni de ética, sino de despertar nosotros mismos. Se debe pensar y sentir al ser en condición individual y colectiva, es necesario comenzar a despertar esa memoria antigua que está en nuestros genes.

Un autor norteamericano, Morris Bergmann, decía: “si pudiéramos comprender cómo una civilización puede poner a los indios en reservas, a los animales en zoológicos, y plantar a niños de 5 años frente a un computador, comprenderíamos cuán perdidos estamos en el universo”. Agregaría a esto, que no es solamente comprender, sino estar acompañados del sentimiento, del sentimiento de ser uno todo y todo uno, el sentimiento de ser la realidad misma.

Preguntas, respuestas y comentarios:

Pregunta participante:

Hablar de desarrollo sustentable quizá no sea apropiado. Como usted dice, creo que estamos hablando mal al decir desarrollo, puesto que desarrollo tiene que ver con producción, mercado e industrialización. Me parece que mejor sería hablar de manejo sustentable de los recursos naturales, porque con ello estamos explicado a lo que queremos llegar.

Respuesta del expositor:

El problema no está en denominar desarrollo o manejo, sino que lo más importante es volver a conectarnos con la naturaleza, y no es cuestión tanto de vocablos.

Pregunta participante:

Sabemos que hoy las transnacionales hacen aportes financieros para el desarrollo sustentable y, por tanto, estaríamos indirectamente apoyando a las transnacionales cuando hablamos de desarrollo sustentable.

Respuesta del expositor:

Creemos que es mucho más importante pensar en mejorar lo que ya está destrozado, al margen del vocablo. Muchas transnacionales destinan parte de sus utilidades para el supuesto desarrollo sustentable únicamente para lavar su imagen, pero en verdad no lo hacen. Me tocó trabajar en Venezuela en una empresa que echaba desechos tóxicos de productos químicos. Dicha empresa en los últimos años construyó una planta de tratamiento de aguas, esta planta incluso fue inaugurada por el Presidente de la República, fue una noticia nacional. Sin embargo, nadie dijo nada por los 40 años que había contaminado; además, se construyo la planta con la rebaja de impuestos que le hizo el

gobierno, ya que cada vez que una empresa transnacional hace eso los gobiernos les conceden más rebaja de impuestos. Pero lo más lamentable de está planta es que nunca funcionó, ésa es la realidad de las grandes compañías que no tienen ninguna intención de hacer desarrollo sustentable. Las cosas sólo las hacen por interés económico y cuando hay alguna presión de los gobiernos.

Bases epistemológicas de la intraculturalidad-interculturalidad

Graciela Mazorco[7]
Facultad de Ciencias Económicas-UMSS, Cochabamba-Bolivia

En el lenguaje occidental no sólo se repiten las palabras, sino también la energía que se utiliza al hablar, al pensar y al hacer. Este cambio de discurso permanente está promovido por la misma ciencia, puesto que el discurso es lo que produce la ciencia. Para que exista una autocrítica, la ciencia plantea una revisión permanente del conocimiento, ya que ello permite una reconstrucción del conocimiento que ha producido. La pregunta que siempre se hace la ciencia es: ¿El conocimiento que ha generado es verdadero o no? A toda esa reflexión se llama epistemología, puesto que la epistemología es una reflexión sobre el conocimiento científico.

Para occidente existe un solo conocimiento: el científico. Todo lo demás no se llama conocimiento, puesto que en el discurso occidental a cualquier otro tipo de conocimiento se lo califica como una subcategoría, por ello se habla de saber local. Además, la ciencia es un conocimiento universal, mientras que el saber local, como no es conocimiento, tampoco es universal. Entonces la ciencia reconoce sus mitos, en lo que la ciencia utiliza para calificar a la sabiduría local.

Muchos científicos, a través de una reflexión epistemológica, se dieron cuenta de que la ciencia occidental no es nada más que hipótesis, las que en cualquier momento pueden ser reemplazadas o desmentidas por otras. Ahora bien, frente a todo eso, occidente debe desmitificar, es decir debe quitar los mitos, para que así pueda preservar la identidad y la categoría superior de su ciencia. Contrariamente, a los saberes locales no se les otorga el estatus de ciencia, aunque se reconoce que existe una ciencia aplicada a la ciencia.

---

7 Licenciada en Administración de Empresas, Magíster en Educación Superior, Ex Directora Académica y docente de la Facultad de Ciencias Económicas de la UMSS.

En consecuencia, es tiempo de empezar a escribir el discurso de la "ciencia de la unidad", puesto que en la actualidad no hay problema de aplicarnos entre hindúes, amazónicos, andinos, etc. Lo que se debe superar son las dicotomías, porque la ciencia occidental se basa en la no unidad; es decir, parte de la separación: materia / espíritu, mente / cuerpo, razón / intuición, sujeto / objeto, cultura / naturaleza, etc. Además, en esta separación uno de ellos se impone sobre el otro, como la mente sobre el cuerpo, la razón sobre la intuición, el sujeto sobre el objeto, aunque esta última va en vaivenes: a veces predomina el sujeto y otras veces el objeto; indudablemente lo que más ha dominado en occidente es la cultura sobre la naturaleza. De esa manera, la ciencia ha convertido a la naturaleza en materia prima, expresando con ello su racionalidad instrumental y material. Sólo valora la mente de los científicos, porque los demás seres humanos son únicamente mano de obra.

La ciencia plantea una reflexión epistemológica a partir del la física cuántica, la microbiología y la genética, puesto que a través de éstas comienza a ver y a darse cuenta que la realidad es una unidad. Se sostiene que "el todo es más que la suma de sus partes"; asimismo se habla de la ínterconectividad, de que la realidad es un flujo de energía, de que definir objetos es una abstracción, etc. Con la física cuántica se descubre que las partículas son materia y al mismo tiempo energía; es decir, es partícula y al mismo tiempo es onda. Por otra parte, se habla de que todos los seres biológicos se autoproducen sin determinismo de ninguna clase, aunque si en complementación con el entorno, rompiendo así los determinismos no sólo de que el mundo ha sido creado, sino también con los determinismos de las leyes naturales que mantenía la ciencia clásica mecanicista. Así surge la "ciencia del caos", bajo la premisa de que el orden viene del caos; surge la incertidumbre y mueren las certezas de la ciencia clásica.

Por otro lado, se reconoce también que la cognición o el conocimiento no es un proceso puramente mental, sino que se lo define como un proceso de vivir en continua adaptación con el entorno. Maturana y Varela sostienen que si el conocimiento y el aprendizaje se definen como un cambio de conducta para adaptarse al medio, entonces el vivir es un proceso continuo de cambio autogenerado para complementarse y adaptarse al entorno. En otras palabras, la unidad y su entorno continuamente están cambiando; el cambio en uno provoca cambios en el otro y viceversa, de manera que siempre están complementados. El cambio de conducta para acoplarse con su medio se produce en todos los seres vivos tengan o no cerebro, tengan o no sistema nervioso. A diferencia del ser humano, que tienen mente y cerebro, se dice que los demás seres vivos tienen mente aunque no tengan cerebro. De todo ello surge desde las ciencias una percepción de la realidad unitaria y sin antropocentrismo, ya que la mente no es exclusivamente del ser humano. Este planteamiento, sin embargo, es peligroso para

occidente porque surge “la unidad” y ¿qué se hace entonces con la acumulación de capital?

Con el nuevo paradigma de la complejidad parece que se quiere borrar con el codo todo lo que se escribió con la mano. El principal vocero e impulsor de este nuevo paradigma es Edgar Morín, quien reconoce a la unidad del todo, con lo que al parecer desmitifica la dicotomía de la no unidad; Morín sostiene que el “todo es menor a la suma de las partes” porque si bien el todo tienen cualidades emergentes que no tienen las partes al estar separadas, el todo le impone constreñimientos, limitaciones y restricciones a las partes. Si las partes no estarían contenidas en el todo, tendrían otras características y otros atributos que no tienen cuando están en el todo. Entonces,¿cómo se puede concebir una unidad conformada por muchas partes? ¿Cómo pensar que esas partes podrían vivir aisladas y separadas si se está hablando de un todo, de una unidad? El pensamiento de Morín es mecanicista, ya que postula que el todo puede ser fragmentado en partes y cada parte puede ser estudiada por separado. Sin embargo, Morín no se da cuenta que las partes están constreñidas por el todo.

El discurso de Morín lo único que hace es revitalizar la dicotomía de separación física de occidente; es decir, mantiene la idea de que el todo está formado por partes diferentes y separadas. Así surge el discurso de lo diferente, de la interculturalidad respecto a lo diferente, pero el todo no sólo está formado por partes diferentes sino también antagónicas. Dentro del antagonismo, que es seña de la dialéctica, se habla de la contradicción, de la tesis con su antitesis opuesta y antagonista, las dos se sintetizan de tal manera que el antagonismo entre la tesis y la antítesis desaparece. Según Morín, el antagonismo no desaparece porque siempre hay tesis y antítesis, lo que no hay es síntesis, y en su lugar más bien hay complementación entre los opuestos antagónicos. Entonces debemos vivir con la contradicción, pues la contradicción es insuperable y los opuestos son complementarios.

La preocupación de Morín es, entonces, desarrollar un pensamiento, al que llama “complejidad”, que sea capaz de unir lo que está separado. Éste es un reto muy ambicioso, porque en realidad nada está separado; no se requiere de ningún pensamiento complejo que permita unir lo que no está separado.

Morín sugiere tener cuidado con la unidad, porque se nos puede venir encima en forma aplastante, por lo que se debe unir pero también separar. Reconoce que el hombre está unido a la naturaleza, pero arguye que también está separado, lo que es apoyado por muchos otros científicos. ¿Qué es lo que separa al hombre de la naturaleza? Sin duda el cerebro, y con él desarrolla la conciencia, lo que no hacen los animales ni las plan-

tas. La conciencia es entonces lo que separa al hombre de la naturaleza, lo que da lugar al antropocentrismo y el racionalismo; la cultura encima de la naturaleza.

¿Por qué la cultura está sobre la naturaleza? Porque en occidente se reconoce que en la naturaleza hay determinismos biológicos como los genes que definen a los seres vivos. Entonces en occidente no se puede concebir que nuestros genes definan lo que somos. Ante ello se promueve la libertad, es decir, la posibilidad de escoger; la cultura implica entonces incorporar el tema de la libertad, lo que es invento de occidente. En la unidad sólo hay el todo. Por consiguiente, lo que se requiere es un cambio de epistemología y por supuesto la ontología de la unidad, no hay nada separado. Si queremos impulsar nuestro propio desarrollo endógeno intracultural debemos desarrollar una epistemología de la unidad. Si queremos construir nuestro propio conocimiento en las escuelas y en las universidades necesitamos desarrollar nuestra propia epistemología de la unidad.

En la realidad no existe dicotomías, antagónicos, síntesis ni complementarios, pues la unidad se rige por la coordinación y la intracoordinación. La coordinación es la interrelación que se da entre los diferentes elementos, cada uno es el todo. Esta interrelación es la que se da en la realidad, pero además de esta interrelación hay la intracoordinación, pero occidente no lo percibe y si lo percibe lo calla. La intracoordinación es la interrelación que se da en el nivel de la intraculturalidad; es decir, como funciona la combinación para la interrelación, en la interrelación con el otro. Por ejemplo, la energía del otro penetra en mi energía y en esa interpenetración cada uno asimila al otro, pero también lo desasimila. Entonces, ¿qué se asimila del otro? Al igual que con los alimentos, lo que me sirve para desenvolverme o desenrollarme, para tener toda la energía, la sabiduría, lo que no me sirve lo desecho. Esa es una interrelación donde cada uno tiene autonomía. Como señala Maturana y Varela, con autoproyecto, con autogeneración, con autodeterminación y con autonomía defino lo que asimilaré y no asimilaré.

¿Qué pasa con la interculturalidad occidental? Simplemente se impone sobre el otro, y el otro asimila todo, no desasimula nada. La interculturalidad occidental se impone por la fuerza, verticalmente, entonces el otro se convierte en aculturalizado, pierde su intraculturalidad por la imposición del otro. Por tanto, para manejar una epistemología de la unidad debemos cambiar el discurso, asumir el discurso de la unidad significa aceptar la unidad de realidad. Reconocer la identidad y no la dignidad, porque la identidad reconoce las semejanzas y las diferencias; occidente en una época reconocía la igualdad, en otra época reconoce la diferencia. Desde la unidad se reconoce que no hay iguales, sino que hay diferentes semejantes, todos somos diferentes del otro; somos diferentes a los animales y las plantas, pero nos asemejamos porque estamos incluidos

Contrariamente a lo que se piensa en occidente, la naturaleza no está muerta porque todos somos seres vivos. Eso significa que no existe igualdad, no existe jerarquía, y por tanto no existe etnopocentrismo. Debemos optar por una realidad del equilibrio, no al discurso alienígena de occidente, no existe casualidad en la realidad, no existe desequilibrio. En la mecánica cuántica se plantea esto a través de Heisemberg. No cabe duda que se debe cambiar el discurso de la democracia por el consenso, la libertad antropocéntrica por la complementariedad y la complementación, la coordinación e intracoordinación, la inter e intraculturalidad. Únicamente con este cambio de discurso se puede hacer el cambio epistemológico.

¿Qué significa cambiar el discurso? Principalmente abandonar el conocimiento de la unidad que se produce como dicotomía o en campos separados; lo sensorial no sirve en la lógica por lo que para acceder al conocimiento primero pensamos y luego existimos. En occidente se explica o se interpreta con la razón, se reproduce el objeto en el objetivismo o se construye el objeto en el sentido, pero siempre es con la razón, el objeto está afuera separado de uno. Así es como nos enseñan en la escuela y en las universidades, eso es lo que se debe cambiar. De ese modo, en la unidad ya no se hablará de conocimiento, porque conocimiento expresa esa separación y esa inclusiva racionalización. La unidad significa que el cognocedor contiene a la realidad, no sólo es parte. Es así como postula el pensamiento sistémico, donde cada uno contiene y es parte de la realidad; además, cada uno es la realidad misma.

Desde la unidad no se puede hablar de concepción o percepción de la realidad, porque percepción significa que la realidad está allí afuera, además se intensifica mucho más la dicotomía entre sentido y pensamiento. La razón y el conocimiento en la unidad es la vivencia desde el sentimiento y pensamiento de la realidad. La realidad nos informa de si misma, ese conocimiento está autogenerado por todas las potencialidades y capacidades del ser y no sólo por la razón, está autogenerado por los sueños, por las imaginaciones, por las alucinaciones, por las proyecciones, etc.

El tema de la intra e interculturallidad significa entonces que tenemos que cambiar; debemos despertar nuestra intraculturalidad que está dormida. Sin embargo, este cambio es individual, cada uno tiene que hacer este autocambio porque cada uno es un uno, es un ser autónomo y autodeterminado. Este “autopachakuti” o cambio al interior de nosotros mismos, significa desconstruir la cultura occidental en nosotros y construir despertando la teoría histórica de la unidad. Esa memoria está en cada uno de nosotros. Este proceso debe darse al interior de nosotros mismos, en nuestra intraculturalidad.

Dentro de nosotros contenemos dos culturas, lo que sostiene Morín es verdad, contenemos a dos opuestos antagonistas. Morín sugiere mantener a los dos opuestos antagonistas en complementación. Pero en realidad no vamos a mantener, sino que vamos a dormir a uno y despertar al otro. En el caso de la interculturalidad, de nuestra interrelación social, cultural y civilizacional en la relación con el otro, debemos respetar la identidad de cada uno, dialogando con el otro. Pero nuestra intraculturalidad no hay que destruir, porque esa información de la unidad la contenemos en nuestro ser, ya que la seguiremos trasmitiendo así como ahora puede reciclarse la unidad. Esto significa desenrollar la propia identidad en complementariedad y complementación con los otros. Para ello, se debe cambiar el discurso, puesto que no se puede seguir repitiendo el lenguaje de la energía y materia de la unidad, y al mismo tiempo debemos revisar nuestras acciones cotidianas de la unidad. Las acciones cotidianas pueden ser individuales o colectivas, para así consensuar propuestas de la unidad como, por ejemplo, construir un nuevo Estado.

Para concluir, me gustaría trabajar conjuntamente a ustedes una propuesta para una universidad intra e intercultural, en la que destaque nuestra identidad de la unidad, además de descontruir el conocimiento que nos embuten interculturalmente.y para ir construyendo el conocimiento de la unidad.

Preguntas, respuestas y comentarios

Pregunta participante:

Las reflexiones son interesantes, sin embargo tengo la impresión de que aún no salimos del cascarón del antropocentrismo. A mi modo de ver, estamos viniendo de las partículas y yendo a la unidad, como queriendo decir que estaban separados y ahora las juntaremos en la unidad. Como quien dice desde adentro del corazón, en quechua diríamos *tukuy sonqoy* y en aymara *takichuiyma*, el corazón no habla de unidad sino más bien de colectividad o de comunidad. Entre unidad y comunidad creo que hay mucha diferencia; la lógica occidental privilegia también la unidad pero entendida como individuo, en cambio en el mundo andino o por lo menos en las culturas no occidentales tienen ese atributo de lo comunitario.

Entonces creo que hay una confusión, puesto que unidad no es sinónimo de comunitario. Parece nomás otra versión de la lógica occidental de buscar opuestos o de destotalizar. Todo eso me hace pensar que la cuestión es la cosmovisión, puesto que podríamos discutir como visiones distintas del norte y del sur. Muchas veces entonces

hay un juego con las palabras, y eso nos lleva a una especie de neologismos innecesarios. Aquí creo que está ausente la lingüística, porque usando palabras propias del aymara, quechua, guaraní o mapuche, de repente se puede encontrar realmente los valores que nos den sustento y energía desde el sur, y no entrar a un juego de palabras o neologismos. Esto es el peligro.

Respuesta de la expositora:

Creo que estoy hablando con un andino. En primer lugar, quisiera reforzar lo de la unidad y no unidad. La no unidad es un concepto que permite aglutinar etnocentricamente, mientras que la unidad es un término que elimina el etnocentrismo. Si hablamos de culturas andinas, amazónicas, africanas, hindúes, son todas culturas no occidentales, aunque yo sea occidental me asumo del lado de la unidad por lo que rompe el etnocentrismo. En Bolivia se tiene ancestros aymaras y quechuas, pero también hay ancestros españoles, italianos y alemanes. Entonces rompemos etnocentrismo de cualquier cultura; no sólo la cultura andina es una cultura de unidad, puesto que está en unidad con la *Pachamama*. Otras culturas estaban también en unidad pero la han perdido, se mantienen ahí en una especie de ambivalencia. Ese es el sentido de unidad, romper el etnocentrismo y, al mismo tiempo, romper la premeditada intención de occidente de la múltiple fragmentación de las culturas étnicas.

Debo decir que cada uno es diferente, la quechua, la aymara, etc., es asumir el discurso de occidente respecto de que somos diferentes, no sólo lo asumimos sino que repetimos que somos diferentes quechuas de aymaras, mapuches de africanos. Ese es el objetivo de occidente, porque saben que: “divide y reinarás”. Siento en mi corazón que así puede usted usar las palabras del idioma que quiera, claro en español que es occidente ha desarrollado un lenguaje de no unidad, pero es difícil expresar la unidad con las palabras. Seguramente algunas de las culturas todavía preservan “la unidad” aunque hayan sido colonizadas, en eso estoy totalmente de acuerdo.

Responde el participante:

Las palabras son tramposas y engañosas.

Pregunta participante:

A mi me parece demasiado riesgoso plantear una cuestión de fragmentación de las culturas en términos de “dividirás y gobernarás”. Digo riesgoso porque también podría plantearse del otro lado: “unificarás y reinarás”; como se ve, es una paradoja. En

Bolivia, en 1952 se planteó la homogenización cultural, y ahora se plantea la fragmentación. ¿Cómo ves este doble proceso que al parecer es paradójico?

Respuesta de la expositora:

Se requiere necesariamente de un cambio de discurso, con la premisa de que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. Pero creo que se ha generado resistencia, porque todo el mundo se ha dado cuenta de la globalización, hasta Morín. Entonces el discurso ya no sirve, tiene que ser cambiado. En occidente ahora se reconoce la interculturalidad, pero sólo como un discurso cultural y no como discurso político, económico, jurídico, etc. El discurso de la interculturalidad lo que ha hecho es disimular, siendo el problema la autonomía en todos los aspectos. Todo eso se oculta; la interculturalidad es respetar al otro.

Comentario participante:

La felicito ya que en poco tiempo ha resumido un nuevo pensamiento. Se siente que es imposición porque es nuevo y no deja reflexionar a partir de nosotros mismos. Deberíamos empezar a vernos a nosotros mismos, que discurso manejamos, etc. Lamentablemente, hay tantas palabras y conceptos que aparecen en los últimos años –como la inter e intraculturalidad–, que para entenderlas se requiere conocimientos de sociología, pero aquí la mayoría somos profesores y agrónomos. Siento que es una agresión que en poco tiempo se discutan tantos nuevos pensamientos y paradigmas. En Bolivia vivimos todavía en una lucha de clases; es decir, nos movemos en torno al tema del gas, de los recursos naturales, en la agresión hacia el pequeño campesino. Me gusta el discurso de la intraculturalidad porque ha venido a tapar toda la lucha de clases. Seguramente en el transcurso de los cuatro días del seminario se irán aclarando las ideas, pienso que su aporte fue sumamente valioso porque provoca reacción en nosotros. Para mi surge un nuevo conflicto, puesto que ahora no se cómo ubicar estos nuevos paradigmas y conceptos dentro de los que vienen del Banco Mundial, de la UNESCO y de otros organismos internacionales.Lo que aquí estamos asumiendo como verdades, ¿cómo se relaciona con la luchas de los movimientos sociales actuales?

Algunas reflexiones sobre el conocimiento científico y la intraculturalidad-interculturalidad

Alexandra Mulino[8]
Universidad Central de Venezuela

Introducción

Pretendo aproximarme al intrincado problema de la "intraculturalidad-interculturalidad" asumiendo la entrevista realizada al Amauta Illapa: Rayo de Sabiduría; es decir, intentaré interpretar, en términos hermenéuticos, la cosmovisión originaria andina desde las experiencias vitales e intelectuales de mi informante clave: el Amauta "cuzqueño de nacimiento y boliviano de corazón", José Mario Illescas. Por supuesto, esta propuesta de estudio procurará romper con la relación "dual" entre el **sujeto** y el **objeto** en términos teóricos, epistemológicos y metodológicos; en este caso, los "insumos" de la investigación son obtenidos en y durante la interacción sostenida con un ser humano que siente y reflexiona su propia realidad. Por lo tanto, ¿desde cuál concepción teórico-metodológica podré abordar el pretendido tema de investigación? Al deconstruir el discurso vivo de un hombre que reflexiona sus propias acciones desde **la sabiduría de los abuelos y abuelas originarios**, vertidas luego en la lengua del conquistador, ¿cuáles serían entonces las consecuencias epistemológicas comprendidas desde la propuesta del "otro" que piensa y siente su cultura? ¿Podría abordar este estudio desde concepciones epistemológicas cuya matriz central continúe escindiendo el **objeto** de estudio del **sujeto** que conoce?

Al respecto, creo que ninguna propuesta de fundamentación del conocimiento científico es en la actualidad hegemónica. Pretender la legitimidad de cualquier método, bien sea cuantitativo (los clásicos modelos teórico-metodológicos estadísticos y matemáticos) o cualitativo (el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la etnografía, la etnociencia, el constructivismo, etc.), soslayando el álgido debate epistemológico contemporáneo, implica y significa desembocar en un **solipsismo** no propio de la metodolo-

8 Magíster en Sociología y *Docente de la Universidad Nacional de Venezuela.*

gía de la ciencia sino de los contenidos de "moda" discutidos en los principales recintos universitarios del mundo occidental. Entonces, preguntarse el porqué de la aplicación de métodos que involucren la interacción dinámica del **sujeto** y el **objeto** de conocimiento en la comprensión / explicación del mundo, significa hurgar la fundamentación de sus propuestas; trabajo u operación epistemológica innecesario por las certezas científicas provenientes o del método de las ciencias naturales o del mundo de las ideologías. Pero hoy, inmersos en las "aguas" de la incertidumbre y de la desmoralización creciente, propias de una división internacional del trabajo inhumana y reproductora de las más perversas formas de extorsión y acumulación de capital, es bastante difícil defender a ultranza cualquier concepción del método. Entonces ¿desde dónde podrían explicarse y justificarse sociológica y antropológicamente los modelos teórico-metodológicos que proponen formas de categorización de lo socio-cultural desde relaciones epistemológicas que vulneran la distinciones epistemológicas cartesiana y empirista del conocimiento científico? En fin, regresamos al principio del debate aparentemente superado por aquellos modelos teórico-metodológicos cargados de "recetas" explicativas del contexto de **descubrimiento**: es decir, me refiero a la controversia sobre problemas de legitimación científica del conocimiento de carácter socio-histórico y cultural.

Sobre la base de lo planteado, consideramos importante explicar, en primer lugar, las discusiones clásicas u ortodoxas sobre la distinción entre *doxa* y *episteme* o contextos de **descubrimiento** y **justificación**; a posteriori intento describir la situación del debate teórico epistemológico contemporáneo que pretende romper con la concepción positivista del "mundo".

En un segundo momento, una vez asumidos los "dispositivos" teórico-metodológicos y epistemológicos desde donde consideraré abordar el pensamiento del Amauta Illescas, mostraré algunos "puntos neurálgicos" extraídos de la entrevista efectuada al referido personaje; con ello quiero significar que el tema medular que pretenderé interpretar asumiendo la deconstrucción del discurso "vital" de mi informante, lo obtengo no desde mis propias "elucubraciones" sino a partir de lo que el Amauta determinó como fundamental a considerarse en su contexto socio-cultural.

PARTE I

Los Problemas de Fundamentación en el campo de las ciencias sociales

Siguiendo la tradición bachelardiana, la epistemología "se ocupa del proceso de constitución de los conocimientos científicos y de los criterios que permiten distinguir a los

conocimientos válidos (científicos) de los que no lo son (ideológicos)”[9]. Basado en este enfoque, por ejemplo, el epistemólogo argentino Néstor Braunstein diferencia claramente dos formas de constituirse el conocimiento científico: a. “aquella donde se llega al saber científico yendo de lo más simple a lo más complejo y que comienza por el conocimiento directo que los sentidos nos dan de las cosas”. “El saber que se construye merced a un trabajo de producción de conceptos enfrentando a los datos de la experiencia sensorial y a las convicciones espontáneas”[10]. Es decir, éste asume claramente la distinción entre *doxa* y *episteme*. Por ende, según el autor, romper con el sentido común implica rechazar el punto de vista del **sujeto cognocente** en la construcción del **objeto de conocimiento**. Así, el método y la teoría científica adquieren autonomía respecto de la mirada del investigador social. La elaboración de los conceptos rompe con el mundo de las nociones y como consecuencia de la ideología. Por ello, la visión filosófica, que parte desde la psicología espiritualista de Platón, la *res cogitans* de Descartes, pasando por la filosofía de Leibniz, el idealismo trascendental de Kant y la visión fenomenológica de Husserl, entre otros, es rechazada por revalorizar la plataforma idealista en la construcción y constitución del conocimiento. De alguna manera, el modelo teórico sustentándose en la autonomía semántica que le proporcionan los conceptos y las categorías como unidades básicas del discurso científico, no depende para su conformación en la estructura psicológica del sujeto: la objetividad científica permite el deslinde con el denominado **mundo de la vida**. Sobre este pilar nace la concepción materialista de la ciencia. Es decir, todo aquel conocimiento que base su fundamentación sobre una visión subjetiva del mundo, de plano es catalogado de idealista y, por consiguiente, rechazado por carecer de legitimidad científica. Queda claro que los criterios de **validación** del conocimiento reposan sobre fundamentos claramente **empiristas**.

Así, la distinción entre conocimientos **pre-científicos** y **científicos** crea el entablado donde reposan dos grandes concepciones teóricas que, aunque ambivalentes, son comunes en sus basamentos materialistas, empirista y realista: refiéranse a las matrices **continuista** y **discontinuista materialistas**. La concepción **continuista** o **empirista** del conocimiento científico entreteje las siguientes unidades conceptuales creadoras de la realidad inherente a su propia racionalidad: certidumbre, hecho, datos, observación y abstracción. En este caso, el sujeto investigador aprehende la realidad a través del proceso de observación. Comprende y explica el hecho social desde el estudio de los datos observados a partir del método científico: asumiendo la abstracción que le

9 Néstor Braunstein. “Cómo se constituye una ciencia”. Cap. I. (En **Psicología: ideología y ciencia**. Siglo XXI. 13ª ed. México. 1987).

10 Ibídem. P. 2.

confieren conceptos y categorías cientificistas, filtra los elementos básicos de lo que considera racionalmente los elementos estructurales de lo real concreto. Al igual que en el caso del planteamiento discontinuista materialista (marxismo), el observador legitima el proceso de construcción de lo real tomando en cuenta las siguientes partículas del discurso: estructura, apariencia, ideología, abstracción, noción, representación. En este caso, al igual que en el anterior modelo, construye lo supuestamente **real** asumiendo la abstracción que le proporcionan los conceptos que soportan el método científico: de esta forma rompe con las apariencias que empañan las verdaderas relaciones que legitiman la realidad en estudio.

A continuación describiré la propuesta de la llamada **epistemología crítica**, intérprete de la realidad social sin apelar sólo a procedimientos **deductivos** sino de praxis y transformación, según fuere el objeto de conocimiento a construirse y reconstruirse con la participación activa y primaria del sujeto; es decir, con un modelo de sujeto que rompe con las explicaciones propias del **individualismo metodológico**, mas sin desembocar en análisis propiamente **deductivos** de lo real-concreto.

Reflexiones epistemológicas asumiendo al "sujeto" como constructor social de conocimiento

El científico social Hugo Zemelman propone la construcción de teorías articulando estructuras, subjetividades y acciones a partir de la participación activa del sujeto, no como actor del supuesto saber preconcebido, sino desde la constante **construcción** y **deconstrucción** de la realidad en movimiento. **Estructuras** y **sujetos** se entremezclan a fin de evitar "afluir" o en estudios estructuralistas o individualistas de la realidad social. Aunque en esta propuesta de epistemología crítica la acción directa de los sujetos es vital en la creación de conocimiento, sin embargo "habría que evitar la reducción de la realidad a sólo aquella de existencia inmediata de los sujetos a su mundo de vida y reconocer que la realidad puede ser pensada no sólo en diferentes parámetros de tiempo y espacio sino también por niveles de abstracción y que el proceso de abstracción permite evitar el individualismo metodológico"[11]. Según el autor, el mundo de la vida del sujeto, asumido no en términos individuales ni subjetivos, puede influenciar la realidad transformándola en planos de acción diversos y según fuere la definición del objeto de estudio: es decir, a través de las relaciones interdependientes y dinámicas entre **sujeto**, **coyuntura** y **estructura** de la realidad social. Dependiendo del plano de estudio de lo real, en determinados momentos la **estructura** explica el mundo de la

11 Enrique de La Garza Toledo. "La epistemología crítica y el concepto de configuración". **Revista Mexicana de Sociología**. Enero-Marzo de 2001. P. 116.

vida del **sujeto** en **coyuntura**; sin embargo, el **actor,** en su conocimiento estructural del problema, puede influir en la transformación de lo circundante. No se trata aquí de un sujeto visionario de la totalidad social sino de un actor capaz de reconocerse en las estructuras y en la coyuntura cambiándolas. Por supuesto, la base metodológica no descansa sobre enfoques **deductivos** ni **individualistas** sino sobre un proceso de **acción-abstracción** de los diversos planos de lo real concreto. La pretensión de la epistemología crítica de Zemelman consiste en evitar el **subjetivismo** extremo de aquellas metodologías contrarias a las posturas realistas del método científico, bien sea **empirista** o **marxista**. Por ende, el mencionado teórico propone tres vías para la construcción y comprensión de la realidad: a) constitución de los sujetos; b) transformación de la realidad y c) articulación de procesos de distintas temporalidades (estructurales y coyunturales). Así, dependiendo del nivel de abstracción de la realidad, hay momentos donde los sujetos pueden influir en las estructuras y tiempos donde las estructuras macrosociales los determinan.

Al respecto, el filósofo francés Edgard Morin, afirma que "el sujeto es un ser objetivo y objetivable, mientras que el objeto de conocimiento comporta necesariamente en si las operaciones / construcciones / traducciones del sujeto. Cada una de las dos nociones es a la vez necesaria e inherente a la otra en el seno del mismo bucle dialógico. La concepción de este bucle nos hace escapar a la alternativa estéril entre el idealismo solipsista, que encierra al conocimiento en el sujeto, y el realismo ingenuo, que excluye al sujeto constructor / traductor conceptuador"[12]. Es decir, el problema de la objetividad y, por ende, de la neutralidad axiológica, devienen mito cuando el autor aclara que la teoría de la información muestra que hay un riesgo de error bajo el efecto de perturbaciones aleatorias o ruidos en cualquier transmisión de información o en cualquier comunicación de mensaje[13]. Así pues, la necesidad de la ciencia de acallar los susurros de la afectividad, las emociones, en fin, de la subjetividad, es resuelto por Morin cuando plantea que no hay un estado superior de la razón sino un *buckled intellect effect* y, de cierta manera, la capacidad de emoción es indispensable para el establecimiento de comportamientos racionales.

Al respecto, el autor francés expone que, a lo largo del S. XX, en el campo de la racionalidad científica el positivismo organizó los saberes pero al mismo tiempo, "ha producido una ceguera hacia los problemas globales, fundamentales y complejos, y esta

12 Alfredo Gutiérrez Gómez. "Edgard Morin y las posibilidades del pensamiento complejo". En Espiral. Universidad de Guadalajara. Volumen IV. Mayo/Agosto de 1998. P. 654.

13 Edgard Morin. **Los siete saberes necesarios en la educación del futuro**. UNESCO/UCV/CIPOST/FACES/Caracas, 2000, p. 24.

ceguera generó innumerables errores e ilusiones comenzando por los de los científicos, técnicos y especialistas”[14] y ha impedido que se tenga un conocimiento integral de la naturaleza humana desde las ciencias naturales y sociales y desde el arte y la filosofía, consideradas estas últimas por la ciencia hegemónica positiva como pseudociencias. Por ende, Morin plantea que todo discurso epistemológico no puede ni debe descartar la condición humana. Es decir, lo humano en cuanto el estudio de lo cultural, biológico, físico, social, psíquico e histórico que ubica y relaciona, en términos globales, al hombre con el mundo.

Una mirada desde la antropología: La etnografía como “descripción densa”

Las concepciones positivistas y naturalistas legitimaron el conocimiento científico social desde el concepto de **verdad** por **correspondencia** y el **método verificacionista**. Por lo tanto, la construcción de lo real concreto fundamentó sus cimientos en la separación tajante entre el sujeto que conoce y el objeto de estudio. Este sujeto **supuesto saber**, revestido de neutralidad axiológica aproximaba su mirada a un **objeto** que debía responder a sus parámetros de verdad, comprobándose sus objetivos de investigación a través del empleo de una serie de técnicas y métodos cuantitativos. En el caso de la antropología, la etnografía devino descripción positiva de lo circundante a fin de recabar de manera fidedigna **datos** que comprobaran las hipótesis previamente elaboradas por los científicos sociales en sus “fríos” escritorios de trabajo. Es decir, la observación en el campo no era **participante** sino meramente **descriptiva**; por lo tanto, de alguna manera, la observación estaba condicionada por las hipótesis previamente elaboradas y que debían comprobarse. Tanto es así, que el eminente antropólogo Radcliffe Brown, asumiendo el carácter generalizador de la ciencia, explicó en parte sus estudios de campo por la vía de los tres postulados que fundamentaron el análisis funcional en el campo antropológico: a) el postulado de la **unidad funcional** de la sociedad; b) el postulado del **funcionalismo universal** y c) el postulado de la **indispensabilidad**; sin considerar, tal como lo planteó años después el sociólogo Robert Merton, las diferenciaciones estructurales y las conductas disfuncionales propias de los contextos sometidos a exámenes.

A finales de los años 60, tanto en el campo sociológico como en el antropológico, los procesos de investigación de campo asumieron el denominado **objeto** de investigación en términos **reflexivos**. Aunque cobró fuerza en la mencionada década, ya durante los primeros 40 años del S. XX, autores como Charles Cooley y William Thomas, comprendieron los fenómenos sociales desde posturas psicosociológicas. En el terre-

14 Ibídem. P. 51.

no antropológico, si bien los investigadores seguían las recomendaciones del famoso antropólogo Bronislaw Malinowski, la Escuela de Chicago ejerció una fuerte influencia, básicamente, bajo la dirección de Harold Garfinkel. Así, la **observación participante** y la **entrevista en profundidad**, tornaron **reflexivas** las **observaciones neutrales** de la pretendida ciencia positiva. La etnometodología, asumiendo los conceptos de **indexicalidad** (estudio del lenguaje en su contexto) y **reflexividad** (comprender los significados y significantes atribuidos por los actores a sus actos, durante el proceso de interacción social en situación), limitó la interpretación teórica que hicieran los investigadores desde categorías y reglas metodológicas preestablecidas (el neopositivismo enmarcado en las matrices estructural funcionalista y marxista). A partir de la década de los '70, el trabajo de campo era mayoritariamente asumido desde posturas **interpretativas** del **otro**, por supuesto, sin vulnerar sus parámetros culturales. Por ejemplo, Clifford Geertz propuso estudios en situación desde la **descripción densa** de las culturas: "De manera que la descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar "lo dicho" en ese discurso de sus ocasiones perecederas y fijarlos en términos susceptibles de consulta"[15]. Por tanto, la etnografía devino **método**, privilegiando la **interpretación** más que la **objetualización** del llamado **informante**. Lo más interesante es que la dinámica del trabajo de campo, asumiendo la **observación participante** y la **entrevista en profundidad**, permitió, en íntima interacción con los **informantes**, procesos de **categorización** capaces de enriquecer o vulnerar la matriz teórica de base del estudioso de lo social: "(...) Podemos emplear los relatos que nos proporcionan los informantes como evidencias de las perspectivas de los grupos o de las categorías particulares de los actores. En efecto, el conocimiento de estas perspectivas puede ser un instrumento importante del desarrollo teórico. Aquí el modelo de análisis es el de la sociología del conocimiento"[16].

Tomando en consideración lo arriba expuesto, creo asumir en términos muy aproximados como "herramientas" de estudio del tema en cuestión a) a la matriz epistemológica que vulnera la distinción entre el sujeto supuesto saber y el objeto de investigación y b) a aquellas concepciones teórico-metodológicas que permiten la deconstrucción del discurso considerando la participación interactiva tanto del sujeto que investiga como del sujeto que vive y reflexiona su mundo de la vida; por supuesto sin perder de "vista" el proceso de la **subjetividad objetivizada** durante el proceso de examen.

---

15 Clifford Geertz. **La interpretación de las culturas**. Gedisa. Barcelona. 1992. P. 32.

16 Martyn Hammersley y Paul Atkinson. "Los relatos nativos: escuchar y preguntar" (En Etnografía). Paidos. Barcelona. 1994. P. 122.

PARTE II

Asumiendo la racionalidad de las reflexiones teórico, metodológica y epistemológicas que permiten la categorización de lo real concreto en plena interacción con los sujetos constructores de su realidad, procederé a interpretar algunos aspectos de la entrevista realizada al Amauta Illapa, más mi propia experiencia de campo (Caracas-Cochabamba), reflexionadas en mi diario de campo, a fin de comprender el mundo vital del mencionado informante. Mas es de suma importancia resaltar que, durante el proceso de trabajo hermenéutico, tropecé con una serie de conceptos cuya raíz matricial teórica, epistemológica y ontológica desconocía. Resulta que el discurso del Amauta Illapa no se soporta sobre bases teóricas conocidas por Occidente, sino desde sus propias experiencias obtenidas a lo largo del llamado proceso de socialización primaria. De esta manera ¿cómo podía identificar el soporte teórico de la intrincada red de conceptos que conforman su **texto esencial**? Pues, leyendo una y otra vez la entrevista que le realicé entre las ciudades de Caracas y Cochabamba, decidí, de acuerdo con el marco racional de este evento, subrayar los siguientes aspectos.

Algunas consideraciones teóricas preliminares

La distinción establecida por Dilthey y Spengler, entre ciencias físicas y humanas, terminó por alentar el carácter cientificista de las ciencias del espíritu, denominándose, así, ciencias sociales. Estudiar la sociedad como cosa, a través de un proceso de observación neutral, capaz de garantizar generalizaciones importantes, que puedan expresarse en leyes científicas, y en grados de abstracciones superiores o teóricas y puestas a prueba constantemente por la vía de los métodos deductivo/inductivo, terminó por legitimar tanto la praxis como el discurso de las ciencias de la sociedad. Por lo tanto, ¿cuáles aspectos de la observación de los hechos privilegia el investigador social: lo estructural o lo fenoménico, lo diacrónico o lo sincrónico, las generalizaciones o las particularidades, la dinámica o la estática? A objeto de lograr la madurez teórico-metodológica, básicamente, de la ciencia física, el científico social optó por estudiar el mundo circundante en términos de generalizaciones conceptuales y categoriales. Por ende, lo real concreto devino objeto. Así el método de investigación, inductivo o deductivo, terminó por convertir a las técnicas de investigación en procedimientos neutrales y determinados por el estricto campo de lo teórico.

Una de las consecuencias más inmediatas en el campo de los estudios sociales fue la imposición de ciertos temas como verdaderamente científicos: la sociedad, la acción social, las instituciones, el control social, etc. Pero, ¿cómo podían ser clasificadas aquellas investigaciones que requerían de la observación participante en el campo, por

parte del estudioso de lo social? Por lo tanto, respecto de las categorías estructurales, ¿cómo eran asimiladas las de rasgo comprensivo: acción significante, acción en situación, actitudes preexistentes del individuo, etc.? En suma ¿la búsqueda de la relación causal terminó determinando también a las investigaciones de campo de corte cualitativistas? Llama la atención cómo Herbert Blumer criticó con ferocidad el trabajo de William Thomas, *El campesino polaco,* por no establecer relaciones causales entre los conceptos centrales del estudio, las actitudes y los valores. Sin embargo, las técnicas de investigación propuestas por intelectuales de lo social influidos por la fenomenología y el pragmatismo, y por aquellos que decidieron reivindicar los procedimientos antropológicos: como lo propuso Marcel Mauss, permitieron el redescubrimiento de temas y la valoración de la experiencia en el campo: de esta manera, los actores sociales y sus acciones adquirieron significaciones importantes. Ahora bien, ¿la búsqueda del sentido de los hechos, replanteó el problema de la relación entre la observación y la teoría? La racionalidad de las técnicas tanto de la observación participante como el de la entrevista en profundidad, entre otras, son capaces de recoger los significados y significantes del quehacer cotidiano de los actores en situación. Con la primera técnica, el estudioso describe con minuciosidad las acciones, gestos, posturas, actitudes y el entorno de los actores en contexto, descubriendo así aspectos de la realidad imperceptibles cuando se efectúan desde lecturas generalizantes de lo real; la segunda, recoge las percepciones, opiniones y comentarios que el actor u actores tienen tanto de sus vidas como las de sus propias situaciones. Pues bien ¿estas técnicas son capaces de impactar el modelo teórico que las legitima?, ¿pueden crearse o enriquecerse desde las técnicas de investigación, las relaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas que las acompañan?

Tomando en consideración estas interrogantes, a continuación expondré la compleja red de significaciones, a través de la exposición de algunos temas esenciales obtenidos durante la denominada entrevista, legitimadas por el Amauta Illapa desde sus acciones vitales.

El cosmocimiento

Según Illapa, el cosmocimiento es "un proceso intersubjetivo-intrasubjetivo o interno-externo, y viceversa, que convoca un autoesfuerzo de carácter concéntrico-excéntrico de Ser lo Humano Integral en todas sus dimensiones, de lo diferente-semejante y sus subdimensiones de lo Humano Específico en la diferencia, de lo Humano Medio Ambiental, de lo Humano Naturaleza, de lo Humano Planeta, de lo Humano Cosmos y Caosmos, de lo Humano Total en su caos-orden y orden-caos (...)[17]".

17 Fragmento de la entrevista realizada por Alexandra Mulino al Amauta Illapa (Sin publicar).

Es decir, de acuerdo con lo expuesto, el cosmocimiento se obtiene fundando su racionalidad sobre la base de lo Humano Integral; lo integral se explica y comprende en las relaciones intersubjetivas e intrasubjetivas que el sujeto que conoce y siente es capaz de entablar, reconociendo las diferencias y semejanzas de y con otros seres denominados humanos, sea cual fuere su naturaleza, porque en última instancia se reconocen como parte de un todo, la Pacha: trátese de lo propiamente humano, incluyendo otras formas específicas de ser: la naturaleza, el planeta, el cosmos; en fin, en lo humano total. Por lo tanto, en términos ontológicos, no debe confundirse lo humano integral con la noción de sujeto ya que, justamente, la relación integral con la Pacha vulnera el carácter empirista de la lógica de construcción del concepto de actor o sujeto social.

Por ejemplo, asumiendo la construcción de lo real-concreto, desde el concepto de sujeto, necesariamente debe categorizarse nociones que se desprenden desde las necesidades primarias del individuo hasta aquellas necesidades más elaboradas, nacidas en el seno de la interacción social del sujeto con el otro o los otros. Por lo tanto, en el constructo teórico empirista hallamos conceptos tales como acción social, interacción social, socialización, la relación normativa y valorativa del Alter y el Ello en los diferentes subsistemas del sistema social, el Self, etc., es decir, surgen formas de categorización de lo real centrados simplemente en la noción de sujeto y sus necesidades (primarias y secundarias). Así, la compleja trama de significaciones propias de la realidad queda reducido a una de sus múltiples dimensiones, dependiendo del objeto de estudio de la disciplina científica que intente interpretarlos como estructuras y sistemas de acción: desde la lógica teórico semántica de lo económico, lo político, lo social o lo cultural. En el caso de las formas de categorización desde el cosmocimiento, la realidad no deviene simplemente hecho social, económico, educativo, político o cultural, sino que lo trasciende asumiendo términos cuya semántica crea una epistemología que no aprehende lo otro como simple objeto de conocimiento, porque también es lo humano semejante - diferente; por ende, al asumirlo como humano integral la realidad deviene Pacha: "Lo Humano Integral en el Ser de la Totalidad o en el Ser de la Pacha"[18]. Por tal razón, el Amauta Illapa explica que el cosmocimiento "es un pilar o piedra fundamental de una tripotencia que es sólo una potencia de energía-materia o de materia-energía, a saber: el Cosmocimiento, el Realidadicimiento y la Sabiduría, lo que para el Otro que se aproxima al sentir-saber de La Unidad, hemos sustantivado como el CRS"[19].

Obsérvese que no comprende y aprende la realidad desde el puro conocimiento; en este caso, el conocimiento se interrelaciona con el sentir-saber propio de lo humano

18 Ibídem.
19 Ibídem.

integral. "El Cosmocimiento se siente, se vive, se hace y se sabe desde el sentir-saber de La Unidad de la Pacha que equivale a la ontología Occidental y desde el sentir-saber que Uno como un Uno-Todo es el Otro u Otros de modo que no se concibe ninguna relación de sujeto-objeto, y ni siquiera se la cancela porque no existe tal separación dicotómica, se tiene un Estar que equivale a la gnoseología Occidental de manera que el CRS deviene en el equivalente, en parte, a una epistemología Occidental con la cual no se construye conocimiento sino Cosmocimiento, Realidacimiento y Sabiduría de La Unidad"[20].

El proceso de Auto-Pachakutik

El Amauta Illapa señala que lo "sustantivado como Auto es la misma Pacha en Uno que no tiene comienzo, ni final porque siempre es nomás"[21]. Por ende, desde lo humano integral con la *Pacha* se conoce y siente, se siente y sabe, no desde las posturas de un sujeto cognoscente libre de toda carga valorativa; desde la matriz empirista del conocimiento se conoce y aprehende al otro desde la investidura de la denominada neutralidad axiológica; el sujeto supuesto saber, libre de apreciaciones valorativas, comprende e interpreta lo real desde el método científico; por lo tanto, el sujeto imposibilitado de reflexión termina cosificando otras dimensiones de lo real (básicamente las acciones significativas) desde conceptos en extremo generalizantes, a fin de garantizar conceptos y categorías con fuerte carga heurística y predictiva, propios del conocimiento científico. Mientras que el proceso de Auto-*Pachakutik*, obliga al sujeto a superar su propia individualidad a través del proceso de reconocimiento de sí mismo en el otro, que es la Pacha misma; por tanto, obliga al sujeto a reflexionar, a diferencia de juzgar desde su propia mirada cultural, la condición humana (social, cultural, histórica, económica, cósmica, entre otras dimensiones de la Pacha) asumiendo al otro en su diferencia-semejanza: es decir, así, de alguna manera, cancela en la producción de conocimiento tanto las concepciones etnocéntricas y antropocéntricas como los procesos de objetivación y alienación inherentes a la lógica de la investigación positivista y sus variantes.

Por tanto, a decir de Illapa: "El Auto Pachakutik es el sentir-existir-hacer-saber que uno es la pacha misma, por lo que deviene en el estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre nomás la Pacha en la condición de lo Humano Integral expresado en la condición de sentir-saber que se es un Uno-Todo-Todo-uno"[22].

---

20 Ibídem.
21 Ibídem.
22 Ibídem.

Acerca de la Interculturalidad y la Intraculturalidad

El Amauta Illapa expone con claridad que "La interculturalidad es una realidad innegable, es una factualidad. El escenario intercultural contiene culturas de la No Unidad y de La Unidad"[23].

De acuerdo con lo expuesto por el Amauta, si el escenario intercultural contiene las culturas de la no unidad y la unidad, entonces prevalecerá en términos hegemónicos la cultura dominante. Aunque en la definición tanto la no unidad como la unidad están enlazadas por una inclusión. En última instancia, el saber dominante terminará construyendo la identidad cultural del otro. A propósito, Illapa refuerza lo planteado cuando afirma que la interculturalidad como hecho social, implica que el individuo se relacione con el otro o con los otros por la vía de la **complementariedad** "que equivale individualmente a la intersubjetividad y culturalmente a la interculturalidad"[24]. Por consiguiente, la proposición responde a fundamentos epistemológicos y ontológicos empiristas[25], con todas sus implicaciones ético-políticas: "La interculturalidad afecta a cualquier vivencia individual y colectiva que no asuma la opción de ejecutar su propia intraculturalidad e identidad individual-cultural"[26]. Mientras que la intraculturalidad como fenómeno social constituye la imbricación de la inter e intra culturalidad:

"Es tan anciana como la condición humana misma conformando el binomio falso de la interculturalidad-intraculturalidad porque ambas ultrapasando el binomio constituyen el monomio de la complementariedad-complementación o combinación-intracombinación que construye Lo Humano integral en el cotidiano y en la Historia con Historicidad en Unidad con el Todo o la Realidad Total"[27].

Al respecto, el Amauta Illescas deja claro que en el marco de la intraculturalidad como factualidad, el sujeto logra la **complementación** "que equivale a la intrasubjetividad en términos individuales y culturalmente se aproxima a la intraculturalidad"[28]. Para ello, es necesario que el colectivo no sólo indígena y campesino, sino también todos aquellos explotados y agredidos por las formas más perversas de acumulación de capital, incluyendo a los intelectuales considerados orgánicos, asuman las consecuencias lógicas, teóricas,

23 Ibídem.
24 Ibídem.
25 Léase el punto A, de la primera parte, y la introducción de la parte dos.
26 Fragmento tomado de la entrevista... .
27 Ibídem.
28 Ibídem.

éticas y políticas del cosmocimiento a fin de luchar por la autodeterminación de las culturas originarias, pero sin perder de vista el respeto por el otro en su propia identidad: es lo que el Amauta denomina la relación intrínseca entre la complementariedad-complementación, mas proyectándose en unidad con la Pacha desde lo humano integral.

A modo de conclusiones preliminares

El método etnográfico, a partir de mi primera aproximación al trabajo de campo (Caracas-Cochabamba), asumiendo la observación participante y la entrevista en profundidad, me ayudó a comprender reflexivamente desde las propias vivencias y pensamientos de mi informante clave, el Amauta Illapa; algunos tópicos de su quehacer vital e intelectual, también me permitieron vislumbrar que, si bien es necesario desde el contexto de la interculturalidad, el reconocimiento y la determinación de lo originario humano integral con la Pacha, asimismo es fundamental admitir que las instituciones educativas y jurídicas del Estado burgués siempre intentarán revalorizar desde sus propios parámetros culturales al otro diferente pero no semejante a su propio modo de vida: individualista e instrumental en sus acciones. Por tanto, la lucha se torna política pero siempre y cuando los actores involucrados transformen sus cimientos epistemológicos, ontológicos y éticos tanto en su esfera privada como en su actuación pública. Por lo tanto, el complejo interculturalidad e intraculturalidad pasa por **redefinir más allá de todo antropocentrismo y etnocentrismo,** el carácter de la lucha política por la autodeterminación de los pueblos.

Preguntas, respuestas y comentarios

Pregunta participante:

Yo estoy en el mismo camino y en el mismo problema, respecto a cómo la gnoseología suya esta tratando de entender los conceptos de la unidad con una perspectiva desde la universidad, no se si es posible o no. Ayer escuchamos la presentación de la hermana Jimena Gonzáles, quien nos habló de comprender las enseñanzas de las piedras, los cerros, las plantas, o sea de una gnoseología completamente diferente, y ése, nos dijo, es el camino para entender la unidad. Yo soy un europeo y aquí escuche hablar mucho de lo occidental, pero quiero aclarar que no toda la gente que vive en occidente es occidentalista. En mi caso, vivo y soy de occidente, estoy tratando de entender a las piedras y los árboles a través de los sonidos como lo hacían antes. Entonces creo que esta gnoseología de tratar de entender y escuchar a los elementos de la naturaleza es la que verdaderamente te da información sobre la unidad. Ahora bien, mi preocupación es cómo puedo combinar esta gnoseología con el camino o la propuesta. Hace un par

de años atrás, encontré un pedazo de madera que tenía 5.000 años y trate de hacer una escultura, pero luego pensé que son las raíces de mi cultura y trate de escuchar a ese pedazo de madera de 5.000 años de historia y que venía desde la época de los germánicos. De ese modo, ese pedazo de madera me contó que mis raíces no son griegas sino germánicas. Esta experiencia me llevó a entender más los signos de la naturaleza. Creo que es importante buscar un camino y aprender la gnoseología de las culturas, incluso las teorías sociales y psicológicas que tienen de ruptura y tampoco son una posibilidad a seguir. El reto creo que está en dar un paso más adelante y de utilizar metodología intuitivas.

Respuesta de la expositora:

Creo que no tengo nada que responderle, sino que más bien me sumo a su preocupación. Es verdad que en occidente hay gente que posiblemente no vive como occidental, pero lamentablemente la concepción filosófica occidental aplastó a esta gente. Dentro del campo de la sociología, imaginémonos a Max Weber que se desenvolvió en el marco de una línea metodológica bien objetiva, quien fue aplastado por la ciencia occidental. Estoy de acuerdo que dentro de occidente también hay una riqueza diferente a lo occidentalizante. Por ejemplo, yo soy de origen mediterráneo, mi bisabuela nació en Turquía y mi padre era siciliano; mi abuela nunca me curó el dolor de estómago o de cabeza con medicinas, sino que siempre me calmaba con un plato de agua a la que le echaba aceite y unos rezos, lo que es una sabiduría local en Europa. A pesar de ello, la cultura occidental aplastó a quienes viven o vivían de una forma diferente a la occidental.

Pregunta participante:

Interesante dilema porque estamos hablando de una contradicción, y las contradicciones siempre se suscitan cuando hay dos polos que se miran opuestamente. Cuando uno mira desde afuera una contradicción, hay dos cosas que se yuxtaponen entre la dicotomía de pensar y sentir, y justamente es al revés: de sentir y de pensar. Por ejemplo, cuando se hablaba de comunicarse con la madera, primero es sentir para luego llegar a un elaborar y un pensar. Entonces ahí uno tiene que objetivizar lo subjetivo, porque ya entra el conocimiento a través de las sensaciones de sentir lo que está viviendo.

Durante todos estos días se ha hablado de “la unidad”, pero todavía no se llega a comprender de lo que significa realmente la unidad. En la unidad uno no deja de ser, está siendo nomás y no pierde la identidad. Entonces, desde ese punto de vista, yo siento que no podemos caer en esa dicotomía de separar el pensamiento del sentimien-

to, o separarnos de lo que somos o hacia dónde vamos, porque esto también pertenece a un pensamiento lineal: yo dejo de ser para abstraerme de mi pasado o de mi futuro; pero mi futuro ya es mi pasado porque siento, entonces en el momento que me abstraigo y sintetizo todo, aun los fragmentos de presentes, separando el pasado del futuro, dejo de ser, porque ya no estoy en el sueño de mis abuelos y el sueño de mis abuelos es lo que esta sucediendo ahora, que no tiene un tiempo separado del espacio, es lo que somos, todos juntos somos.

En consecuencia, si entramos en una dicotomía y ponemos afuera el sentimiento del pensamiento, solamente vamos a poder ver desde la abstracción del pensamiento. Si nosotros analizamos incluso la forma de escritura, nos daremos cuenta que ésta se realiza de manera horizontal y va de un lado hacia el otro, sin ocupar la otra parte del cerebro, lo que es propio del pensamiento lineal. Aquí todo se proyecta hacia delante y en esa proyección hacia delante, definimos los caminos que vienen y dejamos de ser lo que hemos sido. Desde ese punto de vista fraccionario, nunca vamos a poder sentirnos, vivirnos y contenernos. Entonces la dicotomía está en ese momento en que nos paramos frente al pensamiento y al sentimiento y lo dividimos.

Respuesta de la expositora:

Decir únicamente que tu complementación es muy importante y muy aclaratoria para todos.

Comenta participante:

Siempre habrá fragilidad espiritual cuando no hay equilibrio entre los lóbulos izquierdo y derecho del cerebro, o como dice Javier Medina, entre lo bosónico y lo fermiónico. Entonces, siguiendo esa línea, quisiera sugerirle a la hermana venezolana que debería existir menos pólemos y más eros. O sea, los pólemos es exceso de política, y los eros es aquello de cómo yo le siento a él, una planta, una piedra, etc. Stefan Rist, ex codirector de AGRUCO, tiene un libro muy interesante, que dice “hay que tener buen corazón para tener buena producción”.

Respuesta de la expositora:

Agradezco muchísimo la sugerencia. La situación en la que me encuentro es muy difícil, puesto que tengo una cátedra de sociología en la universidad cuyo fundamento positivista tengo que tejer muy finamente para que no sea puro sentimiento, porque de otra manera no lo van a tolerar en la academia. Ahora, más allá de la academia, en mi

propia búsqueda personal, estoy despertando y asumiendo mis sentimientos como se hubiera nublado por mucho tiempo. Sentí por mucho tiempo que mi cerebro era una cosa y mi cuerpo otra, la alienación absoluta, porque en última instancia esa distinción epistemológica te fragmenta también a ti, no sólo te fragmenta el conocimiento sino que también te fragmenta tu propia vida y tu propia identidad, desde lo subjetivo a lo más objetivo. Hoy, sin embargo, puedo hablar con los pájaros o abrazar un árbol y lo hago público, pero anteriormente eso para mi era ridículo.

Pregunta participante:

Yo fui anotando durante estos días mis sentimientos y a veces las frases que expresan, pero si lo leemos no vamos a entender nada. Lo que más me impacta, es que veo una lucha por hacer y captar nuevos discursos humanos. Me explico de manera más sencilla. El hermano Felipe de Guatemala, con toda su energía desde lo indígena, nos trasmitió algo que capté y entendí fácilmente. Sin embargo, en otras presentaciones y exposiciones, por más que las estudio, el 80% de las palabras que utilizan son difíciles de entender, es como casi una agresión porque no las comprendo. Pero no interesa tanto de que yo no entienda o la entiendan las cien personas que hay aquí, el problema está en cómo podemos transmitir estas nuevas ideas a la gente común y, ante todo, a los estudiantes; mi preocupación es cómo hacer para crear una nueva actitud en la vida con tu cuerpo y con tu mente, y eso cómo puede ser captado por la gente de a pie.

Respuesta de la expositora:

Mas allá de lo conceptual, que tal vez sólo pertenece a un grupo académico, creo que hay gente que lo comprende con el sentimiento y el corazón, como yo lo hago. Cuando el cosmocimiento y el *autopachacuti* entran en la *Pacha*, más allá de sus diferencias lingüísticas, se llega a comprender con el corazón; por ejemplo, ¿qué es un pájaro?, ¿qué es un árbol? Eso es lo que pasó conmigo. Sin embargo, para ello tuve que hacer también un proceso de introspección, de comprenderlo con el sentimiento, lo que es difícil entender en el mundo de la academia y de la ciencia. Entonces, si uno quiere entrar y aprender lo conceptual, creo que no es nada difícil, pero comprenderlo con el sentimiento es diferente y eso es lo que hago. Además, tenemos que tener en cuenta que nada está definido y hay que continuar avanzando en ese camino diferente que hemos elegido.

Desarrollo endógeno sostenible e intra e interculturalidad: el caso de la red internacional "comparando y apoyando el desarrollo endógeno sostenible" (COMPAS)

Bertus Haverkort[29]
COMPAS-Holanda

1. El origen de COMPAS

La red internacional COMPAS nace con el propósito de comprender la diversidad de conocimientos en los sectores rurales y de promover la acción social al interior de las propias visiones del ser humano enraizado en la vida del campo rural. Para ello, plantea consolidar una comunicación intercultural entre el conocimiento y los saberes de los pueblos originarios locales producto de los procesos de aprendizaje de las comunidades rurales.

COMPAS parte de una reflexión de la realidad rural en los países del Sur, sobre todo en cuanto a la calidad y la cantidad de la producción de alimentos, puesto que la alimentación en muchos países del Sur actualmente tiene consecuencias negativas en la calidad y las expectativas de vida, como en el deterioro social, cultural y ambiental. Las acciones de COMPAS se centran en un enfoque que revaloriza el saber de los pueblos originarios y respeta a las culturales locales más allá de la tecnología, impulsando así el "desarrollo desde adentro", considerando tanto las dimensiones naturales, humanas como espirituales de las bases sociales.

Actualmente, COMPAS es una red que está compuesta por 26 organizaciones asociadas en 14 países de 4 continentes, con financiamiento de la DGIS del Gobierno de Holanda. COMPAS ha planteado su desenvolvimiento en programas correspondientes a los años 1996; 1998-2002; 2003-2006.

29 Coordinador del Consorcio de Universidades COMPAS (Comparando y apoyando el desarrollo endógeno) con sede en Leusden-Holanda. Es Ingeniero Agrónomo y ex Director de la Fundación ETC.

2. El enfoque del desarrollo endógeno

El desarrollo endógeno es entendido como el "desarrollo desde adentro", a partir de los propios recursos locales y de la planificación de acciones con la participación de las bases sociales, respetando sus propias valoraciones de las dimensiones sociales, culturales o espirituales de los recursos naturales.

El desarrollo endógeno se basa principalmente, aunque no en forma exclusiva, en los recursos disponibles localmente. Además, promueve una apertura para considerar, modificar e integrar el saber tradicional y externo. El Desarrollo Endógeno plantea desarrollar mecanismos para el aprendizaje y experimentación local, buscando construir economías locales y retener beneficios para el área local.

El enfoque del desarrollo endógeno, al plantear el "desarrollo desde adentro", afirma la intraculturalidad pero no deja de estar abierto a los aportes externos, en el marco de un diálogo en el escenario de la interculturalidad.

El desarrollo endógeno reconoce que en el escenario intracultural e intercultural se dan controversias que pueden llevar a un conflicto antagónico, de modo que impulsa el diálogo y la positividad de la práctica social como mecanismo para solucionar las controversias, evitando así reacciones expresadas en fundamentalismos, el derrotismo con apatía, depresión y desmotivación y las posibles rebeliones con violencia directa y extremismo religioso.

El enfoque de COMPAS se desenvuelve a partir del enfoque teórico-metodológico por la metodología de la Investigación-Acción Participativa y de la investigación participativa revalorizadora en diferentes ambientes ecológicos, económicos y culturales. Este enfoque se orienta a re-construir las relaciones con comunidades locales en sus términos y aprendiendo de la cultura local, y en ese proceso apoya las iniciativas para el desarrollo endógeno en un marco de intraculturalidad e interculturalidad, esta última para compartir experiencias. Desde su enfoque abierto a la Interculturalidad realiza diálogos a través de su revista COMPAS, talleres, conferencias, seminarios y otros eventos.

Por otro lado, COMPAS impulsa la co-evolución de las ciencias sin ningún etnocentrismo, auspicia los consorcios con universidades y alianzas estratégicas con socios de Asia (A.V. Balusubramanian-CIK), África Occidental (David Millar-CIKOD), África del Sur (Cosmas Gonese) y América Latina (Freddy Delgado-AGRUCO).

3. El apoyo de COMPAS al desarrollo endógeno

COMPAS, para apoyar el "desarrollo desde adentro o desarrollo endógeno", ejecuta las siguientes estrategias:

- Construcción y/o re-construcción sobre necesidades y recursos locales
- Mejoramiento de los saberes y las prácticas locales
- Control local de las opciones de desarrollo
- Identificación y uso de nichos de desarrollo
- Uso selectivo de recursos externos
- Retención de los beneficios en el ámbito local
- Intercambio y aprendizaje entre culturas
- Entrenamiento y capacitación
- Redes y convenios estratégicos
- Comprensión y aprendizaje de sistemas de conocimiento

4. Interacción de saber local-valores-ciencia: Experiencias en diferentes continentes

COMPAS se desarrolla en la cotidianidad y la historia de la complementariedad y co-evolución de los saberes locales, los valores propios y las ciencias, en el escenario de la intraculturalidad e interculturalidad. En este sentido, fueron profundas y muy valiosas las experiencias y lecciones aprendidas en cuatro continentes.

Aprendizajes en el continente asiático:

En el Asia se logró importantes conocimientos y valores del hinduismo y budismo.

Del hinduismo COMPAS aprendió:

- el enfoque espiritual,
- el sentimiento de la vivencia en varias vidas,
- del destino con ilustración y re-encarnación,
- el concepto ilimitado del tiempo,
- el carácter sagrado de la naturaleza y de los animales como las vacas,
- la importancia de los sacrificios y de los rituales,
- los valores de la meditación,
- la no acción misionera,

- el carácter significante de los roles de la división social en castas,
- el estatus y rol de la ciencia, como de la meditación y la espiritualidad,
- la importancia de los sagrados libros védicos de más de cinco mil años de antigüedad,
- el significado de los himnos como mantras y revelaciones que se hallan en los libros védicos,
- la importancia del cuidado de la salud,
- el carácter de la agricultura como de la política y el arte de la guerra,
- la valoración del arte y de la música,
- el análisis y el entendimiento de la observación física con los cinco sentidos,
- la capacidad de las observaciones mentales liberando a seis prejuicios: lujuria, enojo, avaricia, intoxicación, desilusión y los celos, y
- el carácter como significación de las observaciones cualitativas intuitivas, desde la interioridad.

Del Budismo COMPAS aprendió:

- el uso del Mantra o del poder de sonido del Yantra o del poder de símbolo,
- de las horas adecuadas o el poder de tiempo,
- de las personas sagradas o del poder de personas,
- del vivir en pureza o del poder de moralidad,
- de la aplicación o del control de plagas,
- a no tomar más que la parte justa y necesaria, y
- la interrelación de los saberes locales con los valores y ciencias endógenas y exógenas como en Sri Lanka

Aprendizajes en el continente africano:

En África COMPAS aprendió:

- la relación de la vida con los ancestros, con el destino, los números y los colores (blanco, negro, rojo),
- el valor de los liderazgos tradicionales (curanderos, hacedores de lluvia, de reyes, de jefes, de sacerdotes de tierra),
- las valiosas experiencias de desarrollo endógeno,
- la importancia del re-establecimiento de las relaciones con líderes tradicionales,
- la experiencia de los técnicos y de los experimentos indígenas con consultas a los ancestros,
- de la participación de la juventud y de las mujeres,
- el valor de los bosques y cultivos sagrados,

- el significado de la reforestación con rituales, y
- el valor de los estudios de fuego tradicionales como de la reformulación de políticas de fuego con líderes tradicionales

Aprendizajes en el Sur y Centro América:

En América del Sur COMPAS aprendió:

- el sentimiento de unidad con la Pachamama (tierra y territorio) y con la ritualidad en las fiestas y ferias,
- el valor de la reciprocidad entre personas, las deidades y la naturaleza,
- tecnologías locales como terrazas andinas, riego, cultivos andinos, crianza - salud animal y humana.
- los conceptos del tiempo cíclico, el espacio sagrado y lo comunitario con la tierra, agua, recursos naturales y los conocimientos.
- La relación fundamental entre el individuo y la comunidad
- La predicción climática y los calendarios festivos-productivos

En América Central, COMPAS aprendió:

- la cosmovisión y conocimiento Maya de los ancestros, la ritualidad y el calendario,
- el sistema de números (13, 20),
- la astrología Maya
- la Arquitectura (pirámides) Maya, y
- la curación y el enfoque de salud humana

5. El apoyo de COMPAS en Sur y Centro América

Por todos los aprendizajes en América del Sur, COMPAS trabaja con el Centro Universitario Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO).

Este centro universitario de formación, investigación e interacción social, a partir de la revalorización del saber local y la agroecología, propone alternativas para un desarrollo humano sostenible del área rural, considerando la relación campo-ciudad.

En Centro América, COMPAS apoya a la “Conferencia Nacional de Ministros de Espiritualidad Maya de Guatemala” OXLAJUJ AJPOP.

6. COMPAS en Europa

En Europa, COMPAS reflexiona sobre la modernización, la intensificación, la especialización y la producción a gran escala. Asimismo, cuestiona la bioindustria, la mecanización, el uso de químicos, el proteccionismo y subvenciones de los Estados en la comercialización y la exportación para que los granjeros logren ingresos altos.

Por otro lado, COMPAS aprende a ver y a analizar los problemas de contaminación de aire, suelo y agua; la exportación con subsidio: demasiado caro; ingresos de granjeros en descenso; problemas de bienestar y salud animales; vacas locas; peste de cerdos y gripe de aves.

7. Estrategias y retos

COMPAS, a partir del 2000, adoptó un enfoque basado en las siguientes estrategias:

- Enfoque Ecológico
- La diversificación del enfoque
- Desarrollo Endógeno que incluye el ecoturismo, la profundización de la producción con calidad de productos regionales y el fortalecimiento de la conservación de naturaleza
- Ampliación del nivel científico en el contexto de la postmodernidad y de universalidad que respeta el desarrollo endógeno con el pleno control de la diversidad, incertidumbre y caos
- La redefinición del neopositivismo en función del desarrollo endógeno.

Los retos de COMPAS están íntimamente vinculados a los siguientes:

- Una página web www.compas-network.org que permita la difusión de los aprendizajes
- Cinco revistas COMPAS con 4000 abonados en ingles y 2000 abonados en español
- Garantizar el financiamiento hasta 2006 y en perspectiva otros 10 años
- Crear consorcios de Universidades en cada continente

Por otra parte, se tiene el desafío de sustentar el desarrollo de COMPAS sobre las lecciones aprendidas, desde el respeto a las diversas visiones intraculturales en el marco de la interculturalidad, por lo que se fundamenta que:

- El Desarrollo Endógeno por gente rural urbana es real

- Las ONG y OG pueden apoyar al Desarrollo Endógeno
- Las Universidades pueden jugar su rol social aceptando el paradigma
- Se puede fomentar la conservación del medio ambiente por la red COMPAS y sus socios estratégicos como con otras alianzas.
- Es posible entender las posiciones de poder de diferentes modos de saber.
- Estrategias diferentes que respeten los diferentes sistemas y su co-existencia, su integración sin paralelismos pero combinados en la unidad para el Desarrollo Endógeno, sin paternalismos, sin romanticismo a - crítico y con co-evolución.

Para cumplir con sus retos, COMPAS se plantea desarrollar las siguientes opciones estratégicas:

- Establecer relaciones horizontales
- Decisión local sobre el tipo de interacción
- Entender la dinámica del saber local
- Revitalizar y fortalecer los saberes de los pueblos originarios
- Cambiar y mejorar el conocimiento dominante
- Co-evolución

8. A modo de conclusiones

- Es importante reconocer y revalorizar la riqueza de las diferentes culturas
- Las estrategias de interrelación dependen del grado de degradación o deformación y posición relativa de poder en la toma de decisiones con mecanismos de intraculturalidad e interculturalidad.
- El Desarrollo Endógeno requiere análisis y planificación estratégica y participativa desde las bases sociales
- La Intraculturalidad-Interculturalidad en el marco del desarrollo endógeno se constituye en retos para las ONG, OG, universidades, nuevos profesionales y, sobre todo, para las organizaciones sociales de base.

Preguntas, respuestas y comentarios

Pregunta participante:

Lo más importante de los conocimientos que tienen las comunidades es que sirvan para su propio desarrollo. Posiblemente no sea necesario entrar en una discusión de conceptos, sino centrarse e impulsar el desarrollo de las comunidades.

Respuesta del expositor:

De hecho existen diferentes enfoques de desarrollo. El enfoque que asume COMPAS está orientado a contribuir al mejoramiento de los conocimientos locales. En ese marco, nuestra primera acción es entender el enfoque o la visión de vida de las propias comunidades. Luego se revalorizan los saberes, las tecnologías y las prácticas locales. Finalmente, se analiza las posibilidades de combinación entre conocimientos locales y conocimientos externos.

En síntesis, COMPAS tiene la intención de ayudar a utilizar mejor sus propios conocimientos y capacidades, en la perspectiva de generar un desarrollo endógeno. Reconocemos que ésto no es fácil; al contrario, es bastante complejo.

Comentario participante:

Es indudable que la perspectiva de la exposición entra concretamente en la ontología, la gnoseología y la epistemología occidental, puesto que usted explica la situación del otro –las comunidades– desde su propio enfoque, desde su corazón, desde su intraculturalidad, desde su intraindividualidad. Este hecho nos conduce a considerar que adjetiva lo local como un saber. Dentro del mismo análisis epistemológico, quizás el saber es algo más que un conocimiento vulgar sin embargo el saber se dice que es "conocimiento vulgar", no científico, no metódico y no sistemático.

Entonces, requerimos un enfoque que contribuya a la inter e intraculturalidad, a una complementariedad de categorías, de lo contrario un negro o un indio podría decirle que sólo estamos hablando de saber local. Todo ello implica que estamos en otra gnoseología y epistemología incluida en una ontología diferente.

Por otro lado, considerar que más allá de la tecnología, el otro –el que tiene saber local– tiene cosmovisión. Si usted le pregunta a un negro sabio o a un indio sabio, ¿cuál es su cosmovisión? con seguridad que le contestará que no tiene cosmovisión, puesto que la cosmovisión viene del enfoque occidental que separa la existencia de la totalidad. ¿Por qué los occidentales tienen una concepción del mundo? Porque simplemente miran al mundo desde afuera. Hoy en día la misma ciencia occidental demuestra objetivamente que lo que se llama espíritu, es pura energía y no materia. Tres dimensiones se atribuye al agente social que hace saber local: espiritual, material y social.

En consecuencia, nuestra propuesta es seguir avanzando para construir una intraculturalidad respetuosa de la interculturalidad; de lo contrario, afectaremos la visión del otro.

Respuesta del expositor:

Es importante hacer conocer que como COMPAS estamos abiertos y dispuestos a seguir aprendiendo. Además, estamos abiertos a la reflexión y discusión. Estamos de acuerdo en avanzar en la intraculturalidad y la interculturalidad, pero primero planteamos conocer la intraculturalidad de las comunidades y culturas locales.

La intraculturalidad e interculturalidad como un proceso de diálogo y desarrollo en la educación superior universitaria: el caso del Centro AGRUCO de la UMSS

Freddy Delgado B.[30]
AGRUCO–UMSS–COMPAS-Cochabamba Bolivia

La presente ponencia no es académica, sino que nace en el sentimiento más profundo de una persona que es originaria de la región de Charazani; mi madre es de Charazani y mi padre es de la zona aymara de La Paz. Recibí una formación occidental en la Universidad Mayor San Simón, y eso muchas veces nos va separando de nuestros *ayllus* y de nuestras culturas. Sin embargo, tuve la suerte de trabajar varios años en el Centro Universitario AGRUCO (Agroecología Universidad Cochabamba), donde elegimos un camino de retorno hacia nuestra Madre Tierra, de reinserción a nuestra cultura, aunque todavía estamos en un proceso de reaprendizaje. Pese a los 18 años de experiencia institucional de AGRUCO y principalmente de trabajo con comunidades campesinas e indígenas, creemos que es insuficiente todavía para volver y recuperar la cultura de nuestros antepasados desde un sistema universitario.

Nuestros aportes intentan servir de base para una reestructuración o refundación de la universidad pública en Bolivia, en ese sentido, pretendemos ser una parte complementaria a las exposiciones realizadas en este seminario ante todo por el análisis y crítica que hace a la educación intercultural.

Estamos plenamente convencidos de que esta educación intercultural planteada por la Reforma Educativa no logró los resultados esperados, pero también estamos convencidos de que es momento de empezar a buscar propuestas en base a experiencias de la vida.

---

30 Ingeniero Agrónomo con Doctorado en Agroecología y Desarrollo Sostenible del Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC) de la Universidad de Córdoba - España. Director Ejecutivo de AGRUCO, Coordinador de COMPAS para Latinoamérica y Docente de la Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias de la UMSS.

No hay duda de que los cambios globales están dentro de una tendencia de dominación política global homogeneizadora de la cultura, ocasionando una erosión etnocida de la sabiduría de los pueblos originarios. Esta tendencia no es reciente, sino que viene desde hace más de 500 años de colonización, que ha caracterizado nuestro modo de vida occidental, globalizando la economía de mercado y desconociendo otras formas de economías como el trueque y la reciprocidad, que fueron ampliamente estudiadas por AGRUCO y que no se enmarcan en la lógica de la economía de mercado. Por otro lado, la tendencia globalizadora está orientada a la pérdida de la diversidad biológica y, fundamentalmente, a la pérdida de la diversidad de nuestras culturas. Este sistema etnocida no solamente está destruyendo a la cultura andina, sino también a otras culturas profundas en el mundo.

En el último tiempo han surgido algunas medidas políticas favorables entre comillas. Decimos entre comillas porque han estado en permanente contradicción, como es el caso de la descentralización y la participación popular y la privatización, que serán temas de profundo debate y discusión en el marco de la Asamblea Constituyente. Sabemos que la descentralización está ligada a la "toma de decisiones locales" y la participación popular al "poder local", lo que es de alguna manera favorable para las comunidades campesinas. Pero estas políticas tienen profundas contradicciones con otras políticas establecidas en el país, como es la capitalización.

Alguna de las políticas actualespodría generar oportunidades para revalorizar la cultura de los pueblos originarios y reafirmar nuestra identidad cultural. Entendemos que estamos bajo un sistema dominante pero, al mismo tiempo, somos parte de otra cultura, por lo que debemos aprender a convivir dentro de estos marcos. Por otro lado, algunas políticas actuales podrían también ser aprovechadas para conservar la diversidad biológica, rescatar las lógicas económicas, las lógicas jurídicas locales y, fundamentalmente, para revalorizar la ciencia, la tecnología y la sabiduría local. Lamentablemente, estas oportunidades no son tomadas en cuenta dentro de las políticas de la educación superior universitaria.

Sabemos que la educación superior universitaria en general mantiene su carácter elitista, racista y descontextualizado de los aspectos socioculturales y ecosistémicos. Pero también estamos convencidos de que la universidad pública puede cambiar y avanzar en otro tipo de proceso de enseñanza y aprendizaje; es más, ya se tiene experiencias concretas implementadas principalmente por los docentes investigadores que desempeñan funciones en AGRUCO y en la Facultad de Agronomía de la Universidad Mayor de San Simón.

AGRUCO nació en 1985 con un enfoque de la agrobiología traída de Suiza, pretendiendo en ese entonces, transferir a las comunidades campesinas este tipo de agricultura

europea. Para ello, se eligió una de las provincias más pobres de Bolivia, como es Tapacarí, pero esa provincia no se eligió por la pobreza material de sus pobladores solamente, sino esencialmente por la diversidad ecológica (variable de 2500 a 4600 msnm) y cultural (quechuas y aymaras) que tiene, además por la riqueza de las tecnologías y sabidurías campesinas indígenas. En esa década, plantear la transferencia de una agricultura biológica a las comunidades campesinas era considerado una locura, puesto que el enfoque de la revolución verde estaba generalizado en la formación de los agrónomos y el trabajo de las instituciones, principalmente del Ministerio de Asuntos Campesinos y Agropecuarios a través del Instituto Boliviano de Tecnología Agropecuaria (IBTA). Pese a ello, el objetivo de AGRUCO era introducir la agricultura biológica al Estado boliviano a través del IBTA y de las facultades de agronomía.

Los primeros trabajos que se realizaron en la provincia Tapacarí fueron diagnósticos participativos y la difusión de la agricultura biológica con los métodos clásicos que los agrónomos aprendemos en las universidades, como son los diseños experimentales y los métodos cuantitativos. Así empezó la experiencia de AGRUCO dentro de un tipo de investigación y transferencia de tecnologías convencional. Pero, desde ese momento, iniciamos también un proceso de reflexión sobre lo que hacíamos en las comunidades, siendo importante en esa reflexión la contribución del Ing. Juan San Martín. La autocrítica fue el punto central para ir replanteando nuestras acciones; para ello, tuvimos que llegar e introducirnos en las comunidades, y no traer a los campesinos a las aulas universitarias. Los docentes investigadores de AGRUCO permanecían en las comunidades tres a cuatro días por semana. En ese proceso de convivencia, nos dimos cuenta que las culturas originarias tienen su propia sabiduría, sus propios conocimientos y hasta sus propias tecnologías. Un aspecto importante de las comunidades es esa unidad de la cultura, lo que nos ha permitido aprender de ellos y realizar cambios en nuestro enfoque de trabajo institucional.

Al inicio del período de 1990 a 1998 ya empezamos a hablar de las sabidurías locales, pasando de un enfoque transferencista de la agricultura biológica a uno nuevo enfoque de revalorización de las sabidurías locales, lo que más tarde se convirtió en un proceso de enseñanza aprendizaje inter e intracultural. Durante este proceso llegamos a desarrollar una serie de metodologías participativas. Dentro un contexto intercultural, consideramos que no todo lo occidental debe ser rechazado, sino que debemos rescatar lo que nos es útil y lo que encaja a nuestra cultura. Hace 10 años atrás, aproximadamente, era anticientífico hablar de una investigación cualitativa y participativa, pero hoy en día está siendo aceptada, sobre todo en las ciencias sociales. La investigación cualitativa en AGRUCO fue estableciéndose de forma habitual, como resultado de ese compartir en la vida cotidiana con los compañeros campesinos, logrando incluso que ellos

mismos realicen sus publicaciones. Por otra parte, se logró un importante rescate de las tecnologías locales a través de fichas de revalorización y con la directa participación de los compañeros campesinos. Actualmente, se tiene más de mil tecnologías locales revalorizadas y documentadas que se difunden en fichas de revalorización.

Entre 1998 y el 2002, experimentamos un cambio conceptual, pasando de la agricultura biológica a la agroecología. La agricultura biológica, que seguía una tendencia de ciencias naturales puras, incorpora los aspectos socioculturales y económicos para así dar origen a lo que hoy se denomina agroecología. A partir de la agroecología fuimos aportando fuertemente a lo que hoy se conoce como desarrollo sostenible. Desde el año 2002 a la fecha, tomando como base conceptual la agroecología, venimos impulsando lo que es el desarrollo o desenrollo endógeno, considerando como base los principios que hemos ido aprendiendo en las comunidades campesinas. En ese sentido, hoy nuestro trabajo con las comunidades se centra en lo que es el desarrollo endógeno sostenible. Para nosotros la revalorización del saber y las sabidurías campesinas es una experiencia de intraculturalidad y el diálogo con los otros, entre los que consideramos el conocimiento científico occidental moderno, es lo intercultural.

A lo largo de toda esta experiencia, logramos que los actores sociales que participaron en el proceso asuman un rol particular. En el caso de la universidad pública boliviana, facilitamos su inserción en la problemática regional, nacional e internacional en permanente interacción, combinación e intracombinación, con los diversos actores sociales, principalmente del ámbito rural y agrario. Por otro lado, facilitamos las acciones de docentes investigadores permanentes y/o investigadores asociados, formados con un enfoque de enseñanza-aprendizaje intracultural-intercultural y con alta sensibilidad social, para crear procesos de diálogo intra e intercultural. Asimismo, se ha apoyado y ejecutado programas y proyectos de investigación participativa y desarrollo con las comunidades campesinas y los municipios rurales del sudoeste del departamento de Cochabamba y, eventualmente, en otros municipios del país, generando aprendizajes sociales, elevando la autoestima y la identidad social, cultural y de civilización en "la unidad del sentimiento con toda la realidad inmediata y mediata que en *runasimi* y *jaquearu* se sustantiva como *La Pacha*".

El apoyo de AGRUCO hacia los docentes investigadores de las facultades de agronomía, no solamente de la Universidad Mayor de San Simón, tuvo repercusiones y cambios en las mallas curriculares. Por los años 85, en muchas facultades de agronomía no existía la materia de ecología y mucho menos se consideraban aspectos agronómicos de la cultura andina como el *ayni*, la *minka*, la *aynoka*, etc. AGRUCO logró insertar muchos temas y conocimientos de la cultura andina, principalmente en las materias de

los departamentos de desarrollo rural. La misma situación se repetía en las facultades de agronomía de países como Perú, Ecuador y otros. Hoy día las cosas han cambiando, logramos avanzar en ese proceso de revalorizar los conocimientos, sabidurías y tecnologías de nuestras culturas originarias. Además, dentro las facultades de agronomía ya existe una apertura para que estudiantes tanto de pre grado y de post grado tomen el camino de la revalorización de nuestras culturas originarias, aunque todavía hay mucho que hacer.

Consideramos que la formación, tanto de pre como de postgrado, tiene que estar relacionada a la investigación, pero una investigación cualitativa y participativa. Una investigación cualitativa y participativa no es real si no existe un compromiso del investigador con esa unidad de las comunidades campesinas. En esa perspectiva venimos trabajando desde hace varios años en programas de desarrollo rural que buscan innovaciones tecnológicas locales, proyectos de desarrollo endógeno sostenible, proyectos de conservación de suelos y aguas, proyectos de conservación de la biodiversidad y otros. El punto central de nuestro trabajo es la sabiduría de las comunidades campesinas e indígenas, con las que nos sentimos comprometidos y nuestro servicio está dirigido a ellos y no al sistema dominante.

En esta perspectiva, el enfoque teórico metodológico planteado parte de lo siguiente:

- El sentimiento y la sabiduría de que la realidad social, es una unidad inseparable combinada e intracombinada entre diferentes y semejantes como procesos de Ser y de Estar.
- La investigación combinada e intracombinada prioriza la transdisciplinariedad y el respeto a la diferencia-semejanza de cada identidad de la realidad o de la *Pacha*. La transdisciplinariedad no sólo implica reunir profesionales de distintas disciplinas, sino que va más allá y que hoy en día está siendo utilizado en la ciencia occidental, principalmente en Europa.
- La investigación acción participativa con énfasis en el uso de metodologías de diferentes disciplinas científicas, a lo que hemos denominado perspectiva multimetodológica.
- La enseñanza-aprendizaje social entre organizaciones de base, municipios y universidades en una perspectiva de fortalecer la intraculturalidad y recrear el diálogo intercultural, prioriza la relación sur-sur. El proyecto COMPAS es un ejemplo claro de esa relación sur-sur, ya que a través de este proyecto mantenemos relaciones con compañeros de África, Asia, Centro América y otros países de Sur América.
- La investigación transdisciplinaria, con énfasis en el uso de metodologías cualitativas y participativas, parte del análisis de procesos y debe permitir la elevación de

la autoestima y el desarrollo endógeno sostenible de las identidades marginadas y excluidas.

- La transdisciplinariedad de todas las ciencias debe servir (coevolución de las ciencias en complementariedad donde la ciencia occidental sólo es una más) para realizar la unidad combinada e intracombinada del individuo con la familia, la sociedad, la naturaleza, el planeta, el cosmos y toda la totalidad de modo consensual, equilibrado, complementario y respeto a cada identidad.
- Las demandas de proyectos y programas de investigación y desarrollo integrales parten de diagnósticos participativos realizados con las comunidades campesinas en el marco de la gestión municipal.

Todo este enfoque teórico metodológico fue desarrollado a partir de algunas demandas de las mismas comunidades campesinas, ligando así la investigación acción participativa con las acciones de desarrollo.

Después de más de 18 años de tratar de entender la vida cotidiana de las comunidades campesinas e indígenas, realizamos una abstracción que tratamos de expresarla en lo que denominamos como el "Enfoque Histórico Cultural Lógico", la cual es una manera de sentir, comprender, analizar y estudiar la realidad de una cultura, en tiempo (pasado, presente, futuro) y espacio, fundamentada en la combinación e intracombinación de la vida material, social, espiritual, desde la perspectiva de las bases sociales. Si bien este enfoque es una abstracción de la vida cotidiana de las comunidades campesinas e indígenas y aceptamos todas las críticas al respecto, su objetivo central es facilitar la comprensión de las culturas originarias, principalmente andina, en su sentido profundo. En diferentes reuniones o seminarios donde participamos junto a compañeros de África, Asía y Latinoamérica, surge esa interrogante: ¿de cómo podemos entendernos entre tantas culturas? Frente a ello, consideramos que lo único pertinente es hacer una abstracción y plasmarla en una propuesta que nos pueda encaminar a esa unidad total. Esa unidad total la concebimos dentro del cosmos y la naturaleza a través de una cultura *pachacéntrica* pero también *pachaexcéntrica*, porque tal como escuchamos en otras presentaciones, existe una complementariedad en estas dos.

Otro de los objetivos del enfoque Histórico Cultural Lógico, fue ver hasta qué punto el conocimiento científico considera los tres ámbitos de la vida cotidiana de las culturas originarias, como son la vida material, la vida social y la vida espiritual. Es muy claro que el conocimiento científico sólo considera la vida material y la vida social, mientras que la vida espiritual no la toma en cuenta. Para las culturas originarias, la vida espiritual posiblemente sea mucho más importante que la vida material y la vida social, así se ha demostrado en mi tesis doctoral partiendo del análisis de la concepción indígena del territorio.

En el marco del enfoque Histórico Cultural Lógico que considera los tres ámbitos de vida (material, social y espiritual), desarrollamos un enfoque metodológico en el que integramos diferentes métodos y técnicas de investigación cualitativas como los estudios de caso, la observación participante, las historias de vida, los grupos de discusión, el desarrollo participativo de tecnologías, la investigación participativa en agroecología, el método de campesino a campesino y el método hermenéutico. Estos métodos o técnicas de investigación hoy en día son manejados por las ciencias sociales.

Sabemos que es difícil hacer cambios e introducir nuevas alternativas, ante todo en la formación universitaria y la investigación científica; sin embargo, se logró abrir un espacio importante en la facultad de agronomía de la Universidad de San Simón para la investigación cualitativa y la revalorización de la sabiduría campesina e indígena, aunque lógicamente la investigación clásica basada en la cuantificación y el diseño experimental continúa su camino y puede ser complementario. Conocemos que en otras carreras y facultades de agronomía de las universidades bolivianas y latinoamericanas, la investigación cualitativa y participativa está totalmente restringida, lo que posiblemente se deba a ese diálogo de disciplinas. Muchos de los métodos y técnicas de investigación cualitativa que mencionamos anteriormente, son utilizados en la antropología y en las ciencias sociales en general.

Por otra parte, en el marco de la relación universidad y sociedad civil, planteamos un diálogo entre la sabiduría de los pueblos originarios locales y el conocimiento científico como estrategia para fortalecer nuestra cultura. La universidad es poseedora de un conocimiento científico que tiene limitaciones y también potencialidades, mientras que la sociedad civil, y principalmente las comunidades campesinas e indígenas, es poseedora de una profunda sabiduría con una diferente ontología, gnoseología y epistemología; por tanto, es necesario impulsar un diálogo intercultural partiendo del fortalecimiento de nuestra intraculturalidad. Este diálogo se hace realidad sobre todo a través de la realización de tesis por estudiantes de pre y postgrado, cumpliendo así ese objetivo del diálogo intra e intercultural; por tanto la universidad pública en Bolivia y en países con importante población indígena son interculturales *per se*.

Desde hace varios años buscamos articular un proceso de revalorización de las sabidurías y tecnologías locales, partiendo de la vida cotidiana y la memoria histórica de las comunidades campesinas. En ese sentido, planteamos un proceso de revalorización de la sabiduría y tecnologías locales que está orientada hacia la autogestión y la autosostenibilidad por medio de programas y proyectos comunitarios que sean trabajados desde la unidad. En los primeros años de trabajo, los proyectos y las investigaciones eran propuestos por los técnicos y la institución; hoy eso cambio totalmente,

porque las investigaciones y los proyectos surgen de las mismas comunidades campesinas. Este hecho nos ha permitido mantener una retroalimentación permanente entre comunidades y técnicos, aunque debemos hacer notar que este proceso sigue en construcción y queda aún mucho por hacer.

De la misma manera, estructuramos un programa de investigación e interacción social, en base a todos los aprendizajes que logramos de esa relación con las comunidades campesinas. El programa de investigación e interacción social que sigue AGRUCO parte de la vida en las comunidades y sus estrategias. De esa manera, se tiene tres programas de investigación que son: la diversidad vegetal, la diversidad animal y la diversidad cultural y socioeconómica. Permanentemente fuimos criticados por no seguir un programa de investigación desde las ciencias occidentales.

Los aportes concretos que AGRUCO logró hacer a las comunidades campesinas y a la formación superior universitaria fueron los siguientes:

- Agricultura para la seguridad de la vida y la soberanía y autonomía alimenticia desde la perspectiva del sentimiento-sabiduría de la unidad del ser y del estar siendo en la realidad de la madre tierra.
- Agricultura de la unidad con la madre tierra de bajos insumos y baja inversión de capital (empleo de recursos locales y lógicas económicas no monetarias como el ayni, el trueque, etc.)
- Agricultura basada en la organización y gestión territorial comunitaria en la cual la condición de existencia humana se asume ser y estar siendo la madre tierra.
- Crianza de una amplia diversidad biológica (especies, variedades y ecosistemas) con el total respeto a la identidad diferente-semejante de cada identidad biológica.
- Agricultura desenrollada en condiciones de riesgo climático en base a la predicción climática.
- Complementariedad vertical y horizontal ecosimbiótica (multiactividades, complementariedad en territorios continuos y discontinuos).
- Combinaciones e intracombinaciones sociales (parentesco) que convierten el espacio-tiempo socioeconómico en espacio-tiempo sagrado (*pachamama, apus, khoadas*)
- Innovación de conocimientos y tecnologías que parten de la combinación e intracombinación permanente con la naturaleza, el planeta, el cosmos y toda La Pacha (diálogo intra e intercultural y recreación de conocimientos y sabidurías).

Entre los aportes que realizamos a la conservación de la agrobiodiversidad a nivel micro podemos indicar los siguientes:

- Tecnologías locales, adaptadas y generadas en el mismo espacio en base a la experimentación y la sabiduría local inter-generacional.
- Técnicas de rotación y asociación de cultivos que consideran la regeneración de la fertilidad del suelo y el uso residual de abonos.
- Empleo de insumos locales (semilla, abonos orgánicos, mano de obra, herramientas, etc.).
- Redistribución de responsabilidades en actividades agrícolas a nivel de la comunidad y la familia.
- Estrategias internas de control social (el sistema rotativo del taki) transferidas a nivel microregional y municipal.
- Manejo de calendarios agropecuarios y calendarios rituales en base a la predicción climática y al conocimiento de la astronomía.
- Domesticación, selección, multiplicación y conservación de especies nativas: tubérculos, raíces, granos y otros.
- Revalorización de estrategias de almacenamiento y conservación de semillas y productos (*chuño, charque*, harinas).
- Recreación de ferias y fiestas andinas (de espacio-tiempo socioeconómicos a espacio-tiempo sagrados.

El trabajo de AGRUCO en gran parte ha estado orientado a apoyar todos aquellos procesos que permiten la conservación y la revitalización de la biodiversidad cultivada y no cultivada. Con las comunidades campesinas aprendimos que todo tiene vida, nada es muerto en la naturaleza y eso nos ha permitido volver a nuestros *ayllus* desde el sentimiento. Entonces, la biodiversidad para la cultura andina es mucha más amplia, y que no solamente está integrada por los llamados seres vivos sino también por los cerros, las piedras, etc. Por otra parte, aprendimos que a la biodiversidad se la cría y no se la maneja y explota como en occidente.

Asimismo, nos centramos en la revalorización de la agricultura de las culturas originarias, logrando de ese modo profundizar muchas temáticas ante todo de la agricultura andina, como el control vertical de pisos ecológicos, lo que no trata simplemente del manejo del espacio físico natural sino también de espacios socioeconómicos, siendo éstos simultáneamente espacios tiempo sagrados articulados a un calendario agrícola ritual y de predicción climática. A este conocimiento de las comunidades campesinas no se le da importancia en las universidades, pero en la práctica cuánta importancia tiene para la seguridad alimentaría, no sólo de los compañeros campesinos, sino de toda la población boliviana que depende de la producción campesina para su alimentación cotidiana.

A través de la historia de los incas y de los aymaras pudimos revalorizar todo lo que ha sido la gestión y la crianza del territorio, también demostrado a través de la conserva-

ción de suelos en varias regiones de Perú y Bolivia. Sin embargo, el rescate que hicimos de los trabajos de conservación de suelos no implicó únicamente la parte técnica física, sino también revalorizamos la relaciones de trabajo comunitario, el *ayni* y la *humaraqa*, que permite construir las obras de conservación de suelos. De ese modo, hicimos uso de nuestra historia y de las relaciones sociales de trabajo para trabajar en la conservación de suelos.

Otro trabajo importante fue el tema de las semillas. Aprendimos con las comunidades de que la semilla no solamente es un insumo o una mercancía, sino que es el germen de vida de una planta. En este sentido, trabajamos mucho en lo que es la selección positiva y negativa, la multiplicación de semillas y especies nativas. Todo este trabajo fue realizado frente a una sociedad que ya tiene hábitos de consumo de alimentos industrializados y de procedencia transgénica. Como parte del trabajo de revalorización y defensa de los alimentos y cultivos nativos, realizamos campañas de orientación sobre los alimentos y cultivos transgénicos y sus consecuencias. Por el año 2002, llevamos a cabo un seminario con las comunidades campesinas sobre este tema de los transgénicos; para sorpresa nuestra, las comunidades entendieron bien los riesgos y se pronunciaron en contra de una posible papa transgénica que se quería introducir a Bolivia, lo que frenó su ingreso hasta el presente.

Como agrónomos, también aprendimos a ver y aplicar la transdisciplinariedad. Creemos que las comunidades campesinas hacen práctica de la transdisciplinariedad con verdadera habilidad, puesto que son agricultores, ganaderos, artesanos, comerciantes y hasta obreros en las ciudades. El trabajo transdisciplinario en el fondo fue exigido por las mismas comunidades, puesto que llegó un momento en que las comunidades ya no demandaban orientación en la agricultura, sino también en la organización social, en la planificación, en el conocimiento de las leyes, etc. Esto hizo que AGRUCO en algún momento diera énfasis al trabajo con las organizaciones sociales, lo que posiblemente causo un desequilibrio en nuestro trabajo como agrónomos. Para el trabajo con las comunidades campesinas realizábamos un plan operativo anual muy al estilo de la Cooperación Suiza, en el que se planificaba de acuerdo a una estructura ya establecida en nuestros programas de interacción social e investigación. Pero esta planificación tuvo que flexibilizarse cada vez, en vista de que las demandas de las comunidades estaban orientadas, por ejemplo, a la capacitación en temáticas vinculadas a la Ley de Participación Popular y a la dinámica municipal. Entonces se tuvo que adecuar nuestro trabajo a la dinámica de las comunidades campesinas de ese momento.

Después de varias evaluaciones externas al trabajo de AGRUCO, encargadas por la Cooperación Suiza, se llegó a la conclusión de que uno de los impactos más importan-

tes logrado por AGRUCO fue el haber elevado la autoestima y fortalecido la identidad cultural de las comunidades donde trabajó permanentemente. Hoy en día, sin embargo, algunos dirigentes nos expresan que, por ejemplo, en el Ayllu Majasaya Mujlli, han elevado tanto la autoestima que ahora quieren dominar en todo, lo que muchas veces nos hace ver que nuestro trabajo no llegó con la misma incidencia a todas las comunidades de la Provincia Tapacarí.

A través de fichas de revalorización de tecnología campesinas logramos rescatar varios conocimientos y tecnologías que fueron difundidos en las mismas comunidades. Por ejemplo, en las zonas altoandinas tienen profundos conocimientos sobre la crianza de animales y ante todo sobre la etnoveterinaria; lo que facilitó recuperar varias tecnologías y conocimientos que luego fueron difundidas en comunidades de cabecera de valle donde hay muchos problemas con la sanidad animal. Entonces, nuestro trabajo también se orientó al intercambio de conocimientos y tecnología entre las mismas comunidades y compañeros campesinos.

Todo este largo proceso que recorrió AGRUCO no sólo aportó a ciertas comunidades, sino que lo hizo a todo el movimiento social campesino y regional. Hoy en día mantenemos una alianza muy fuerte con la Federación de Campesinos de Cochabamba, que ha permitido concertar algunos proyectos pero de una manera coordinada, sin imposiciones de ninguno de los lados. De esa manera, tanto docentes como estudiantes están al servicio de las de las organizaciones sociales campesinas.

El aporte a la formación universitaria de pregrado fue también importante. En la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Simón, sobre todo en el departamento de desarrollo rural, se ha logrado introducir algunas materias que están orientadas a transmitir toda esa experiencia de revalorización de las sabidurías, conocimientos y tecnologías campesinas, aunque consideramos que queda todavía un largo camino por recorrer. Asimismo, dentro la formación universitaria de postgrado, creamos una maestría que nos permite transmitir nuestra experiencia. Esta maestría ha permitido generar una red muy amplia de profesionales que viene trabajando en diferentes partes del país con el mismo enfoque, siguiendo de alguna manera los mismos objetivos.

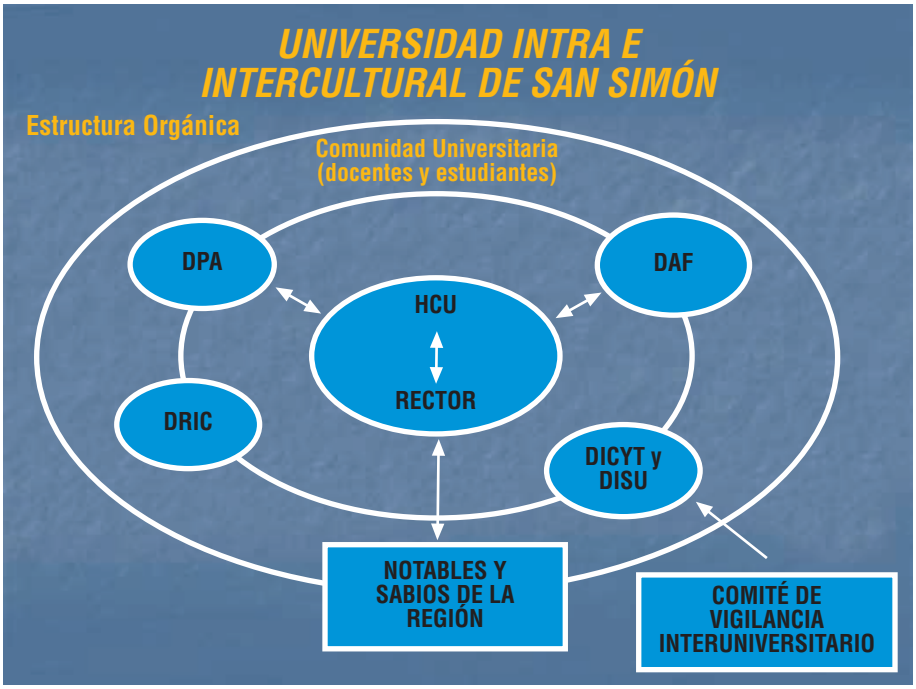
A nivel del dialogo intra e intercultural nos insertamos, a través de convenios de cooperación, a espacios nacionales e internacionales. A nivel internacional participamos en la red COMPAS que, en este momento, es la principal alianza que tenemos en la perspectiva de la intra e interculturalidad. El trabajo COMPAS como un aprendizaje social, nos encamina claramente a la unidad. Por otra parte, logramos ser parte la llamada Unión Internacional que trabaja en el tema de recursos genéticos, siendo ac-

tualmente una de las organizaciones que más acciones hace a nivel mundial sobre el tema de la propiedad intelectual de los recursos genéticos y de las patentes, pero desde una perspectiva campesina y de defensa de los conocimientos locales. Como parte del trabajo de esta Unión Internacional, se publica la revista Biodiversidad, de cuyo comité editorial somos parte integrante.

A nivel de investigación y formación universitaria, participamos en una serie de consorcios de universidades especialmente con Suiza, en los que se trabaja, por ejemplo, el tema del aprendizaje autodidacta. Asimismo, con otro consorcio se aborda temas de gobernabilidad y gobernancia local.

En cuanto a la estructura organizativa y administrativa de AGRUCO, en la universidad como en muchas instituciones hay una serie de problemas; los problemas que ha mencionado el compañero Cosme Copa en la educación primaria y secundaría se repiten en la universidad pública. No cabe duda de que la universidad requiere de una refundación, en esa perspectiva de pretender ser auto sostenible, pero para ello existe muchas limitaciones, entre ellas, su aparato burocrático. Una de las dificultades para que la universidad pueda ser sostenible es que no puede participar directamente en las licitaciones públicas porque sencillamente no cuenta con una solvencia fiscal. Frente a este problema, AGRUCO con el apoyo de la Cooperación Suiza buscó alternativas que permitieran superar esta limitación. De ese modo, tomó el camino de crear una ONG pero enmarcada en los objetivos universitarios. Con este mecanismo legal logramos participar en programas y proyectos de desarrollo en las comunidades campesinas, en los que insertamos estudiantes de pre y postgrado para que realicen tesis o trabajos dirigidos. Esta experiencia permitió poner a la universidad, a través de los estudiantes, al servicio del pueblo y sobre todo de las comunidades campesinas.,. Esta experiencia hoy en día pretende ser tomada por la universidad en su conjunto, con lo que lograría acercarse más al pueblo y ponerse a su servicio. El aporte de la universidad podría ser importante a nivel de propuesta y ejecución de proyectos con los municipios y con la prefectura.

Otro elemento que vale la pena analizar en torno a la universidad es el control social. Las universidades públicas tienen como a su máxima instancia de decisión a los consejos universitarios y facultativos, en los que tienen participación directa los docentes y estudiantes. Pero, ¿por qué no tiene participación la sociedad civil si a ella se debe la universidad? En este sentido, se necesita hacer una verdadera reforma en la universidad, con una estructura orgánica que considere más ampliamente a la sociedad boliviana (Gráfica).



Para finalizar, y a modo de conclusiones, deseamos indicar lo siguiente:

- La intraculturalidad se construye revalorizando la sabiduría y apoyando la autoestima de nuestros pueblos indígenas originarios, trabajo que debe ser priorizado en las universidades públicas introduciendo un nuevo tratado del ser en general (ontología), y una ciencia andina / maya / mapuche… que trate el origen y la naturaleza del conocimiento (gnoseología) y una epistemología de "La Unidad" de indígenas, campesinos y/u originarios.
- Es necesario construir la unidad de los pueblos indígenas originarios desde el sentimiento profundo de hermandad en "La Unidad" que nos da el parentesco sanguíneo y espiritual (compadrerío) para iniciar un diálogo intercultural desde nuestra intraculturalidad fortalecida, creando puentes epistemológicos entre las ciencias de los pueblos indígenas originarios y sectores de la ciencia occidental moderna.
- Es necesario refundar la universidad pública, considerando las realidades, los valores éticos, el consenso, la complementariedad y el respeto a la identidad en su diferencia-semejanza, para plasmar la unidad de lo material, lo social y lo espiritual.

- Hay experiencias de diálogo intra e intercultural en Bolivia, Latinoamérica y el mundo, que deben ser considerados como la base de una nueva universidad pública. AGRUCO es parte de esta unidad y la experiencia de su equipo está a disposición de nuestros pueblos indígenas originarios y nuestros amautas.

Preguntas, respuestas y comentarios:

Comenta participante:

Me parece que es muy importante esclarecer que uno de los grandes presupuestos de la universidad occidental es su cualidad logocéntrica. Eso quiere decir que su funcionamiento depende de los libros y textos, o sea que todo tiene que hacerse en forma escrita y sin esto no existe la universidad occidental; además es discursiva, mientras que el verdadero sabio o *yatiri* habla poco. Creo que estamos en la época de la reconstrucción de los discursos, como pretendiendo imitar a una ciencia paralela como la occidental, sobre la base de presupuestos.

¿Cuál es mi propuesta? Dentro del campo de la cultura existe diversidad, pero en estos días también ha salido el tema de la unidad. El tema de la unidad generalmente no está ligado al tema de la cultura, sino que está ligado al ámbito de la vida espiritual, como lo mostró Freddy. Entonces, si hablamos de unidad, no tenemos que desligarnos de la vida espiritual. Por otro lado, la unidad también se ha convertido en universalismo; o sea, en la idea de una sola cultura en una sola dimensión, llevada también al campo espiritual, al campo de la mentalidad, al campo de las hipótesis y teorías. Pero hoy nos encontramos en la época de la diversidad y del pluralismo; por eso creo que hay que tener mucho cuidado con los conceptos.

En ese sentido, es muy importante tomar el tema de la deconstrucción y quizás una posible reconstrucción a partir de la relación cultura y lengua pero fundamentalmente de la experiencia. Porque si nosotros queremos hacer ciencia andina tenemos que aprender los idiomas originarios como es el quechua y el aymara, y así vamos a reconstruir pero ya no en base a conceptos con los que funciona la ciencia occidental. Los idiomas aymara y quechua no funcionan en base a conceptos; la ciencia occidental, en el fondo, se descubre con una simple teoría. Entonces esto es un gran reto para nosotros, no solamente para quechua y aymaras, sino también para los mapuches, que tienen una tradición extraordinaria, sobre todo en cuanto a una estructura simbólica.

Respuesta del expositor:

La revalorización de nuestras culturas tenemos que hacerla en unidad; solos no podemos, tenemos que buscar la complementariedad entre todos nosotros, entre los que

saben y no saben los idiomas originarios, además de unir esfuerzos para hacer un trabajo mancomunado. Por otro lado, nosotros no proponemos ningún tipo de presupuestos, sino que mostramos sólo una experiencia propia y esta experiencia pensamos que puede servir para deconstruir una propuesta educativa.

Pregunta participante:

En la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca nunca se habló ni se hizo un análisis de lo que es la intraculturalidad y la interculturalidad. Usted habló de un congreso próximo, tal vez allí las autoridades de la Universidad de San Francisco se contagien de esta nueva dinámica. Por otra parte, se habla mucho de los quechuas y aymaras, pero de los hermanos guaraníes no se dice nada. Hay alrededor de 700 a 800 familias que viven en cautiverio. La experiencia que nos ha presentado podría servir de ejemplo, aunque no es un camino fácil de seguir. La revalorización de nuestras culturas es un reto muy grande, para lo cual ojalá nos pudiéramos unir entre todos.

Comenta participante:

La experiencia de AGRUCO nos muestra claramente que no estamos buscando introducir tecnologías o conocimientos occidentales a las comunidades campesinas, sino que más que revalorizar lo que se pretende es hacerles dar cuenta a los compañeros campesinos de que sus tecnologías son buenas y muy apropiadas para su medio. Cualquier persona que se sienta boliviano va a buscar que nuestra cultura se conserve con toda la riqueza que tiene, al margen de las discusiones teóricas, de conceptos y de propuesta que existan.

Algunas reflexiones sobre la intra y pluriculturalidad desde la vida espiritual de los Mayas en Guatemala

Felipe Goméz[31]
Oxlajuj Ajpop COMPAS-Guatemala

En el título de la ponencia se incluye el término "pluri", que tiene que ver con el debate político que se viene generando en Guatemala. Por otra parte, se hace referencia a una experiencia intra que se desarrolla actualmente, puesto que uno de los temas centrales del seminario es la intraculturalidad. Esta experiencia de rescate de nuestra identidad y cultura se hace a nivel comunitario y a nivel de nuestras organizaciones. Yo pertenezco a una organización cuya actividad principal está ligada al tema tierra y la comunidad.

Una mayoría de la gente que trabaja con nosotros cuestiona mucho lo que se hace en las universidades y en el campo de la investigación, porque lo que normalmente hacen los investigadores es extractar los conocimientos de las comunidades y luego no retornan esos conocimientos a las comunidades. Otra institución muy cuestionada es la iglesia católica. Inicialmente, yo me forme en un grupo vinculado a la iglesia católica y donde aprendí mucho, pero luego de reflexionar decidí seguir y aprender de los ancianos. Para contrarrestar todo ese movimiento de evangelización de la iglesia a nivel universal, se gestó un movimiento para rescatar nuestra identidad y nuestra cultura. La iglesia católica quiso destruir nuestro movimiento incluso ofreciendo becas para que realicemos estudios en Brasil y España, pero no dejamos el movimiento que habíamos iniciado para rescatar nuestra cultura y el trabajo con los ancianos.

De la comunidad y de los ancianos aprendimos dos principios que nos recomiendan llevar siempre. Lo primero es no perder la memoria, puesto que hay una memoria histórica. En nuestra cultura los abuelos hacen la siguiente recomendación a sus hijos y a sus nietos: "Hijos nuestros, nosotros nos vamos, nosotros regresaremos sanos y

31 Guía espiritual maya k'iche' y Director de la Conferencia Nacional de Ministros de la Espiritualidad Maya. Es coordinador de COMPAS en Guatemala.

salvos, no nos olviden, no nos borren de sus memorias". Esta recomendación hace cualquier abuelo que está bien introducido dentro de la vida espiritual maya y lo repite constantemente a sus hijos y nietos.

Lo segundo que nos recomiendan los abuelos es entender que somos una cultura completa, tenemos todo, tenemos una historia, sabiduría y aquel primer elemento básico que es conocimiento. El origen de la creación para los mayas es totalmente diferente al cristianismo. En la cultura maya se dice que primero se crearon cuatro primeras madres y cuatro primeros padres, muy diferente al cristianismo. Además, en la cultura maya este proceso duró veinte días y no siete días. Todas las culturas como los aymarás, los quechuas, los mayas, los aztecas, los hindúes, etc., fueron capaces de desarrollarse extraordinariamente; en estas culturas hubo gente capaz de generar conocimientos en la matemática, la ingeniería, la astrología e, incluso, fueron capaces de trascender más allá de esta vida, aspecto hoy sólo reservado para parapsicólogos. Generalmente los ancianos nos dicen que nuestros antepasados desarrollaron muchos conocimientos, pero lamentablemente la evangelización nos quitó mucho de eso. Sin embargo, hoy todavía quedan algunas personas que han heredado en parte esos conocimientos. Hace tres años, por ejemplo, tuvimos una visita de la NASA, quienes pretendían conversar con los ancianos que lograron precisar con exactitud el paso de un cometa incluso en minutos. Algunos ancianos conversaron con los personeros de la NASA, pero los más entendidos se escondieron. Muy recientemente, hay algunos jóvenes que han aprendido esa capacidad de predecir y sobre todo de conocer la astronomía. Por ello, muchos ancianos nos dicen que ni la ciencia moderna ha podido entender algunos conocimientos desarrollados por nuestros antepasados, por eso nos recomiendan que no debemos olvidar que somos una cultura completa y tal vez muy superior a la moderna, pero lamentablemente queda muy poca gente. Con esto no quiero decir que la cultura maya es la mejor, pero si creemos que somos una cultura que ha logrado tener buenas relaciones con la naturaleza.

Otra recomendación que nos hacen nuestros abuelos es que no debemos buscar la guerra, pese a que nos vinieron a invadir. La estrategia de la invasión fue destruir y desarticular los templos y los lugares sagrados, porque sabían que esa era la esencia de nuestras las culturas. Por otra parte, los abuelos siempre nos advierten que los movimientos traídos de afuera no están involucrados con nuestra forma de vivir, por lo tanto no traen siempre beneficios. Cuando en Guatemala se introdujo el movimiento revolucionario, muchas personas decían ser marxistas y que no creían en ningún Dios, pero hoy los ancianos dicen que en hora buena que no triunfó ese movimiento, porque de lo contrario hubiera destruido mucho más el pensamiento maya.

El movimiento indígena en Guatemala tiene la misma problemática y situación que la de Bolivia, estamos pasando por la misma experiencia. Dentro de los movimientos indígenas debemos superar muchas cosas, debemos dar un giro de 90 grados, debemos cambiar ya sean quechuas, aymaras o mayas. ¿Qué persona podrá desarrollar la capacidad, por ejemplo, de entender el mundo espiritual andino? No hay duda que será aquella persona que rompa con el esquema actual y que retome ese espacio. Seguramente muchos le dirán que está loco y que es un radical, pero ésa es la gente que necesitamos para recuperar nuestras culturas. Mi padre me decía porqué no estudio, que qué es eso de estar con los ancianos y estar metido en las comunidades. Muchas personas nos califican como enemigos de la iglesia, aunque otras nos decían que éramos comunicadores de la religión maya. Nada de eso nos hizo retroceder. Lo único que sentíamos fue la necesidad de regresar a ese hogar que es nuestro, y en ese hogar hay muchas cosas importantes para la vida. En ese hogar es donde uno aprende a manejar el sistema de cómo realmente nosotros llegamos a entender lo que somos. Por ejemplo, los abuelos lo primero que nos preguntan es el día que nacimos, y luego ven sus calendarios y hacen consultas a sus elementos sagrados. Los abuelos dicen que todo puede ser consultado, lo que es muy propio de las culturas indígenas. Aquí ya se puede consultar incluso que va a pasar con el referéndum que piensan realizar los compañeros del Trópico de Cochabamba, eso es posible hacer. Estoy seguro que existen las personas que tienen esa sabiduría aquí en Bolivia, puesto que tuve la oportunidad de compartir con un amauta boliviano que ve la coca. Hasta ese día pensé que la coca sólo servía para masticar, pero para mi sorpresa, observé que la coca es un elemento sagrado y fundamental para consultar la vida de una persona, una familia y, me animo a decir, de un pueblo. Esa experiencia me impactó mucho, y desde ese día pienso que en Bolivia mucha gente utiliza la coca para avanzar en sus planteamientos y en sus propuestas. Lo importante de esto es regresar hasta ese punto de consulta, porque ese punto es como el epicentro, ya que nos va a lanzar nuevamente pero con más sabiduría.

Los abuelos siempre nos dicen que debemos consultar “usted para qué es, que debe usted ser en la vida”. Esto me ocurrió. En una ocasión visite a un anciano para hacerme la consulta, pero me dijo que regresara en dos días y que no me preocupara de la comida porque posiblemente tardaríamos un par de días. Cuando volví, lo primero que me dijo el anciano fue lo siguiente: “usted ha empezado a hablar sobre la cultura maya, está muy bien”. Pero luego me preguntó si estaba seguro de seguir hablando sobre la cultura maya. Yo conteste que sí. Entonces, me advirtió que eso implica asumir una misión. A ello respondí que hace 5 años asumí esa misión. El anciano sorprendido me dijo que ni siquiera había empezado, puesto que lo único que hice es hablar de conceptos y eso no es el mundo espiritual maya. Me recalcó que una cosa es hablar y que otra

cosa es vivir. Las personas que pueden asumir una misión en la religión maya se dice que están elegidas por su día de nacimiento, pero además deben prepararse por mucho tiempo con ayuda de los ancianos, en una preparación muy sacrificada y larga, y luego recién pueden salir a hablar de la religión maya. “De esa manera, la gente que escuche automáticamente creerá en tus prédicas, caso contrario no”, me dijo.

El primer camino para seguir la religión maya es la experiencia espiritual. Eso implica explorar el mundo espiritual, conectarse y dialogar con los abuelos y aprender a hablar con los bosques, las piedras, con los ríos, con la luna, con las estrellas y con toda la naturaleza en su conjunto. Para mi, esto fue difícil de entender al principio, pero luego comprendí que toda la naturaleza que nos rodea habla. Una primera experiencia espiritual que aprendí fue interpretar los sueños. ¿Por qué les cuento esto? Porque se trata justamente de una experiencia “intra”, que es uno de los temas centrales del seminario. Como dije anteriormente, según los abuelos las personas ya están elegidas para lo que van a ser en esta vida, lo único que debemos hacer es consultar para seguir ese camino y así se facilita nuestro quehacer en la vida. Entonces debemos entender cuál es nuestra función en esta vida o descubrir para qué somos.

La vida del líder espiritual maya es muy sacrificada, incluso para su familia, puesto que en muchas ocasiones tiene que dejar a su familia por muchos días pero ése es el compromiso y la misión que asumió por su comunidad.

El sistema dominante es el que nos traen muchos términos y conceptos como interculturalidad, multiculturalidad, plurilingüe y muchos otros. Cuando se realizó la reforma educativa en Guatemala, por ejemplo, planteamos que no sólo se incluya el término interculturalidad sino que primero se debe introducir el término pluri. Inicialmente no aceptaron pero luego logramos introducir el término pluri-intercultural. ¿Por qué realizamos esto? Porque Guatemala es un pueblo plurinacional. Por otro lado, los pueblos indígenas siempre han sido interculturales. Éstos son los argumentos que utilizamos para introducir este término pluri-intercultural en la reforma educativa de Guatemala.

Actualmente en Guatemala los líderes espirituales hemos logrado recobrar la importancia de la cultura maya. En muchas oportunidades, incluso la conferencia episcopal y la comunidad judía, nos invitaron a participar en sus reuniones. Nosotros sabemos las intenciones y estrategias que tienen ellos para hacernos retroceder. Casi siempre la iglesia católica nos dice que ellos tienen toda una institución para servir a la gente, cuentan con templos, con escuelas, con hospitales y muchos otros servicios. Así siempre se presenta el sistema dominante. Con todo eso pretenden hacernos entrar en la

desesperanza. Pero ahí está la recomendación de los abuelos que dice que no tenemos porqué desesperarnos. Los mayas creemos que siempre hay un momento de retorno; nuestros abuelos dicen nosotros nos vamos pero nosotros regresamos. Por ejemplo, cada 12 o 13 años siempre hay una crisis de cualquier tipo en nuestros pueblos, entonces decimos que los abuelos ya están actuando, para nosotros es algo natural. Aquí los líderes espirituales juegan un rol muy importante, puesto que deben guiar a la gente a tomar el camino y la decisión adecuada.

En este evento se tocaron muchos términos, conceptos e ideas, por lo que llegar a alguna conclusión posiblemente no sea muy fácil. De todas maneras, las conclusiones creemos que son importantes para los académicos y estudiantes. Nosotros creemos, sin embargo, que el desafío más importante es cómo entramos a ese mundo "intra" o en ese mundo espiritual. Estamos seguros que el desarrollo más grande que tienen los abuelos y los indígenas es precisamente en el mundo espiritual. El desarrollo espiritual le permite a uno entender eso que se llama leyes naturales, eso que es hablar con los hermanos mayores como son los cerros, los ríos y toda la naturaleza. En la cultura occidental es al revés, todos los elementos de la naturaleza son considerados hermanos menores y el hombre es el hermano mayor.

Debemos seguir aprendiendo de los abuelos hasta llegar a ese mundo espiritual profundo, para así poder lograr un cambio y un resurgimiento de nuestras culturas indígenas. Una vez que en todas las culturas logremos volver a nuestro mundo espiritual, posiblemente podamos conectarnos sin necesidad de escribirnos, eso es posible. Entonces, tenemos la esperanza de retornar, pero para ello nuestros abuelos nos tienen que ayudar mucho más, y nosotros debemos aprender de ellos con mayor interés y dedicación.

Preguntas, respuestas y comentarios

Pregunta participante

Más que una pregunta, quiero hacer sobre todo un comentario. Como investigadora tuve la oportunidad de entrevistar a un joven chipaya que era parte del Consejo de Implementación de la Lengua Nativa Uru-Chipaya, a quién le pregunté si estaba de acuerdo con que en la escuela se les enseñe más su cultura originaria. Inmediatamente me respondió que no, y continuó explicándome que necesitan saber y conocer más de afuera porque no viven solos en este mundo. Además, dijo que su cultura debe estar aquí, o sea en su comunidad. También nos indicó que el consejo al que hacíamos

referencia tiene problemas con las personas mayores y los ancianos de su comunidad, puesto que ellos no quieren que demos a conocer nuestra cultura afuera, piensan que sólo nos roban nuestra cultura. Finalmente, nos dijo que los jóvenes tienen otra visión de hacerse conocer más, justamente para evitar que les roben su cultura, además nuestra misión es mostrarnos y abrirnos pero desde nuestros ojos. Con estas respuestas pienso que estos jóvenes chipayas tienen su propia forma de mostrarse, pero poniéndonos ciertas reglas a los externos. ¿Qué opinión tiene al respecto?

Respuesta del expositor:

Pongamos el caso de que tú quieras hablar con un abuelo aymara. Sólo lo vas a poder hacer cuando tú entiendas los niveles de comportamiento de ellos, y no todos lo pueden hacer. Por ello dije que las personas ya están llamadas a ser algo en esta vida, existen diversas funciones que las personas tiene que desarrollar. Incluso en la Biblia misma se dice que hay distintos dones y voluntades para las personas, algunos están llamados a ser cantantes y otros a ser profetas. En el mundo occidental han entendido eso, pero lamentablemente no lograron desarrollarlo en las personas. Cuando una persona se mete a lo que está llamado a ser siempre tendrá éxito, pero también dependerá de su dedicación y de su esfuerzo. El mensaje que nos dan los abuelos es descubrir realmente para qué somos útiles, y luego todo depende de nosotros. Si logramos ayudar a un niño a formarse según lo que él tiene que ser, con seguridad que va a tener menos fracasos en la vida. Pero muchas veces nosotros mismos nos ponemos límites y no queremos seguir los consejos de los abuelos. Un profesional no puede quedarse sólo con lo que aprendió en la universidad, sino que debe seguir avanzado más y más. Se dice, por ejemplo, que los hermanos mapuches del sur de Chile iban hasta Alaska, y desde Alaska venían al sur de Chile, ¿Cómo lo hacían? Es sorprendente, pero estoy seguro que utilizaban su capacidad de trascendencia.

Cuando a un anciano le decimos que somos investigadores, seguramente eso no le va a decir mucho. Un anciano me dijo alguna vez que si te doy este conocimiento, no lo vas apreciar porque sólo lo estás escuchando, sino que tienes que vivirlo. Los conocimientos de los ancianos siempre son un secreto, incluso pueden ser una forma de defensa al no abrirse totalmente a las personas externas. Hay que entender también que los ancianos tienen sus roles definidos y están sumamente conscientes de que no puede hacer otra cosa; alguna vez a los líderes espirituales nos dicen porqué no participamos en las marchas. Simplemente, eso no es el rol de nosotros, pero contribuimos anticipándonos a lo que pasará con la marcha y así logramos orientar a nuestros compañeros, ése es nuestro trabajo.

Pregunta participante:

En su exposición hablaba del premio Nóbel de la paz que fue otorgado a Rigoberta Menchú como una forma de hacer callar y frenar a los movimientos indígenas. Siendo usted un líder espiritual maya en Guatemala, qué opinión tiene sobre este premio. Rigoberta Menchú representa sólo a las mujeres o a todo el pueblo guatemalteco.

Respuesta del expositor:

Hemos hablado con Rigoberta Menchú, por suerte a veces nos invita para discutir e intercambiar ideas, sobre todo cuando hay problemas. Como les dije, el rol de nosotros como en muchas cosas es orientar a las personas a través de las consultas, para saber por dónde van las cosas, esa la riqueza de los pueblos indígenas. Rigoberta Menchú en Guatemala ha sido nombrada la embajadora de la paz, pero hay gente que la apoya y otra que la rechaza. Nosotros la apoyamos porque creemos que su función es donde está. Para eso la ayudamos, para que tome las decisiones y caminos adecuados. A Rigoberta los abuelos muchas veces le han llamado bastante la atención, por eso ella sabe que está bajo riesgo todo su movimiento, riesgo en el sentido de que debe respetar todo lo sagrado de su cultura. Le recomendamos acercarse más a las comunidades y a la vida real de su país.

Cabalmente, hace poco Rigoberta hizo una presentación a los pueblos indígenas en Ginebra y logró que “los pueblos indígenas tengan derecho a la administración de sus lugares sagrados”. Para nosotros fue un buen logro, justamente ella debe trabajar a ese nivel porque ése es su rol. Rigoberta no puede quedarse en su comunidad y no podemos pedirle que haga una ceremonia porque no es su rol. La función que viene cumpliendo le fue asignada por las fuerza naturales y espirituales de los abuelos. Entendemos también que todo es un proceso, no podemos pedir que todo lo haga inmediatamente y sin equivocarse. Con las consultas que hacemos, sabemos de las intenciones que tiene Rigoberta para trabajar o no por su pueblo. No hay prisa, debemos hacer todo lo más calmado posible.

Reflexiones para la construcción de un modelo de educación intra e intercultural para el área Andina

Nelly Fernández Negrete[32]
Facultad de Humanidades-UMSS, Cochabamba-Bolivia

En la presente ponencia se pretende hacer un análisis sobre el hecho de que la Reforma Educativa trata llevar adelante una educación antagónica entre dos culturas.

Tomaremos inicialmente una constatación científica acerca del cuerpo humano y la tierra; ambos descubrimientos serán enseñados de forma paralela. Se dice, por ejemplo, que el cuerpo humano tiene: 71% de agua, como el planeta tierra; 3.4% de salinidad en su sangre, como el mar; 15°-35° temperatura, como la tierra; 21% de oxígeno para respirar (Lovelock).

Estas características hacen al hombre un ser viviente, de equilibrio frágil e inestable. Además, la vida es producto de la acción incesante de la propia naturaleza. Es muy importante entender todo esto, porque cualquier desequilibrio provoca severas consecuencias. Por ejemplo, un incremento en la salinidad hace que desaparezcan muchas especies vivientes, tal como viene ocurriendo en Centroamérica; asimismo, un leve incremento en la temperatura provoca voraces incendios como ocurrió en California en los Estados Unidos. Vale decir que estamos llevándo a la tierra a un nivel de desequilibrio e inestabilidad extrema. Entonces, la vida es un sistema que al operar genera toda su fenomenología, el ser y el hacer en una unidad autopoiética son inseparables.

Esta visión del hombre la tuvo desde siempre la cultura andina, pues para ella el hombre es un animal auto-consciente, auto-organizado, auto-regulado, responsable de preservar la vida. La característica de las lenguas originarias muestra una identificación profunda del ser andino con su tierra, su origen, su cultura, lo que puede permitirnos

32 Magíster y Doctorante en Educación, Experta en Planificación y Gestión Educativa y Docente de la Facultad de Humanidades de la UMSS de Cochabamba y de la UMSA de La Paz.

acercarnos más a esta visión. Los quechuas durante un entierro acostumbran a decir, por ejemplo: "*Jallp'a kanchis, jallpaman kutisun*" (de la tierra somos, a la tierra volveremos), con esto se muestra una simbiosis natural del hombre con la tierra.

Al hombre andino, cuando se le pregunta ¿quién es?, no dirá su nombre porque eso es una aseveración que no tiene valor, un quechua dirá más bien: "*khalla kani*". Con esto nos está diciendo soy-estoy ("*kani*"), lo que representa el ser y el estar. En nuestras culturas originarias, el ser humano siempre está donde decide estar. Quien es siempre está. Todo esto muestra una diferencia fundamental con la cultura occidental.

La cultura occidental divide el objeto del sujeto, el ser del estar, lo cual muestra que su visión del mundo está fragmentada. La diferenciación del ser con respecto al estar se traduce finalmente en lo que la mente piensa, determina el ser del individuo, luego el cuerpo obedece, queda determinado como una especie de máquina que consume y elimina desechos. Eso traducido al ámbito social es lo que ha producido "el esclavo objeto del amo". Es decir, la dualidad occidental hace inherente a su cultura la necesidad, por ejemplo, de la explotación; es una dualidad sistemática afirmada en la negación del otro por la explotación.

En el proceso de la vida, cada sociedad se organiza de acuerdo a su realidad, y todo tiene sentido. La forma como organizó el ser andino su producción, desde la dialéctica materialista de Marx, podría ser interpretada como un modo de producción donde hay complementariedad en diversos aspectos, como complementariedad vertical entre varios pisos ecológicos, propiedad colectiva de la tierra, distribución, reciprocidad y consumo equilibrado de los recursos. Por las características de la tierra y la naturaleza de nuestro país, no se puede pensar en la abundancia y la riqueza. Lo fundamental del modo de producción andino es el equilibrio con la ecología y alcanzar la seguridad alimentaría. El hombre andino conoció profundamente su medio geográfico; ya en la época de los Incas realizó una revolución agraria completa de control cibernético de tierras inclinadas superficiales pobres y de equilibrar la biodiversidad. Pero eso no le indujo a dominar la naturaleza

El hombre andino, a pesar de haber alcanzado ese grado de desarrollo en materia agronómica, nunca pensó que estaba controlando la naturaleza ni pensó que tenía que controlarla. Por tanto, esta forma de ver y aceptar el mundo, determina también una forma de organizar la vida. La organización social se legitima por consenso, y la armonía social es el valor primordial de la comunidad andina. Los principios que salen de la vida social andina son la complementariedad, la reciprocidad, el consenso, entre otros.

Cada sociedad elabora su cultura en función de su realidad y su visión del mundo, su riqueza y singularidad propia, conforme al sentir, hacer, pensar, comprender, de quienes la construyen y la transforman. Entonces, la visión del hombre andino acerca del trabajo es enaltecedora en el campo. En la ciudad, en las oficinas públicas, el magisterio y para la cultura occidental, el trabajo es considerado una obligación maldita a cumplir para sobrevivir. Tuve la oportunidad de vivir 10 años en Francia, y cuando preguntaba "¿qué es lo fundamental aquí?", me respondían: "trabajar, comer y dormir". Ésa es la valorización de la vida de los llamados países desarrollados: viven todo el año agobiados por el trabajo esperando que les llegue la vacación, y por ello nuestro cuerpo vive de otra manera.

El hombre boliviano tiene una cultura sincrética. Esta doble visión está presente en toda nuestra sociedad; por ejemplo, en todas nuestras expresiones sociales como la "*challa*", la cual es a la vez andina y católica. Ésta es la muestra más elevada del sincretismo andino; la estructura sincrética del hombre boliviano se ve en todo, y así la tenemos que considerar sin eliminar mecánicamente lo occidental ni lo andino. Lo primero ya está metido en nosotros, mientras que lo segundo es parte sustancial de nosotros.

Entonces hay diferencia en el modo de vivir y concebir el mundo, y todas pueden ser tanto o más científicas, independientemente de que hayan sido o no escritas. Todas las sociedades de la humanidad pueden tener algo de científico y esto ya lo vienen reconociendo incluso los grandes autores del mundo occidental como Morin y otros, puesto que se dan cuenta ahora que las culturas antiguas tenían mucho de científico.

Con relación a la cuestión pedagógica, epistemológicamente, la pedagogía es la ciencia que ilumina la práctica educativa, ocupándose de la teoría y del método. Su fin es educar un ser de visión universal - ciudadano del mundo. Parte de los siguientes principios:

- **Igualdad,** por ser inteligente, actuar inteligentemente, procesar información, ser computacional/ informacional. Formarse en integralidad (cerebro, habilidad manual), para auto-transformarse.
- **Libertad,** ser autónomo, capaz de valerse por si mismo, y
- **Fraternidad,** mundo diverso**,** respetar y aceptar a los demás, respetándose a sí mismo.

Nos movemos todavía atrapados en el paradigma moderno occidental. Se sigue postulando que la pedagogía debe ser una ciencia sistemática y debe dar pruebas de raciona-

lidad, con método apropiado. Con el método constructivista el educando es sujeto-objeto, primordial de la educación, se construye a si mismo. Entonces hay una visión individualista-antropocéntrica, mientras que el rol del docente y de la sociedad pasa a segundo plano. Este hecho es totalmente alienante para los estudiantes del área rural e inadmisible para los adultos que son producto de una visión colectivista. Si tomamos la racionalidad como la noción de pertinencia en pedagogía, en la relación sujeto-objeto, la educación educará al andino niño, joven o adulto para la modernidad y para la globalización. Entonces es una organización pedagógica funcional al sistema, siendo ésta la única novedad de la Reforma Educativa.

En la cultura andina, desde siempre, todo lo que existe tiene vida. El hombre no es el centro del universo. Todos los organismos vivos son cuidados, respetados y protegidos por una sociedad auto-consciente. En la cultura andina se educa en comunidad para no atentar contra la naturaleza. A los animales domésticos se les dice por ejemplo "Uywa", que significa criado, mientras que los animales salvajes en su mentalidad deben ser libres y hay una serie de mitos y cuentos que dicen "el que persigue y mata a los salvajes ha de correr la misma suerte".

En conclusión, el hombre andino establece correctamente sus puntos de vista; es decir, educa a partir de base más científica.

En cambio en la cultura occidental tienen un poderoso aparato que es la escuela y que sirve para: enseñar-aprender, conocer, deformar el mundo, expresar, difundir, comunicar, interpretar subjetivamente el mundo, obligar a repetir, asimilar, aprender su versión de mundo. Es decir, al margen de que hablemos de modernismo pedagógico, la mentalidad de la didáctica magna sigue presente en la vida educativa nacional. Con el constructivismo de Piaget se dice que el educando construye su conocimiento, mientras que la visión de Vigotsky que educa desde el entorno ha pasado a segundo plano, aunque ésta también es constructivista. Lo significativo o lo que sirve hoy para conseguirlo, si es necesario, destruye a otro. Estamos otra vez en una visión antropocéntrica. Esta lógica del mundo y de la vida les lleva a equivocarse sistemáticamente y a tener indefinidamente errores. ¿Por qué? Porque establece incorrectamente sus puntos de referencia

La mentalidad de la didáctica magna se nota en todas acciones del mundo civilizado. En agronomía, por ejemplo, lo primero que nos meten es capacitación. ¿Qué significa capacitar? Dejar de hacer lo que se hace y hacer lo que dice el capacitador, enseñar todo a todos. La pedagogía es la ciencia mágica que puede inducir a la gente incluso a hacer lo contrario de lo que tiene que hacer. De ese modo, el mundo occidental establece antinatural e incorrectamente sus puntos de diferencia.

Toda formación social organizada educa a su gente en función de su visión del mundo. La antigüedad privilegió a las minorías y la modernidad fabrica ciudadanos para la reproducción del sistema. La Reforma Educativa pretende educar por competencias, y no se quiere hablar de objetivos ni contenidos. Entonces, al no querer hablar de objetivos y contenidos, lo que se busca es no declarar intereses políticos, no hablar de política.

Por tanto, la pedagogía se ejecuta a través de la didáctica, se administra a través del curriculum, y éste modifica la cultura a través la escuela. Hay autores latinoamericanos, importantes por cierto, que niegan la necesidad del currículum. El currículum, sin embargo, está hecho para que el estudiante y el profesor no se salgan del marco educativo. Por ello, el currículum es funcional al sistema, y con éste debe educarse al estudiante. Por ejemplo, el currículum de la Reforma Educativa debe formar estudiantes con alta autoestima y individuos-individualistas, propio del antropocentrismo occidental; los contenidos están orientados al adormecimiento, para lograr estudiantes negociadores y no conflictivos, propositivos y que no reclamen, creativos para hacer su propia micro-empresa y que dejen gobernar.

En materia de didáctica operativa, ésta debe ser una metodología totalmente escolarizante, debe hacer y no pensar, debe lograr un encadenamiento de más y más actividades mecánicas; los profesores bolivianos están desorientados con las actividades mecánicas, no tienen tiempo para desglosarlos. Por otra parte, se acondiciona el aula con material educativo que permita simular la naturaleza. Es decir, nos salimos de la naturaleza y nos metemos en un campo artificial, para dejar de pensar y dejar de compartir con los demás.

¿Qué planteamos frente a todo esto? Como muchos ya lo dijeron, no queremos ese tipo de currículum, no queremos ese tipo de escuela. El camino que planteamos es volver a estructurar una cultura política, que nos permita negociar adentro y afuera; de la globalización debemos tomar lo útil para el país y el desarrollo económico, tecnológico y científico. En cuanto al currículum, debemos formular uno que esté inspirado en nuestra cultura, en nuestros intereses propios, pensando en una economía autosuficiente y en un bienestar colectivo como aún se hace en las comunidades andinas. Esto daría lugar a un país respetado, soberano y autónomo, dueño de su destino y con futuro cierto. Sin embargo, como se están educando hasta hoy nuestros hijos, no tenemos futuro.

Al educando adulto andino la globalización en realidad le toca tangencialmente, puesto que en lugar de enseñarle a cómo operar, deberíamos enseñarle a protegerse y a combatir los efectos perversos de la globalización en su medio. El currículum oficial de la Educación Alternativa de Adultos busca enseñar a leer y a escribir, para lograr así

una civilización en una sola dirección, del centro a la periferia. En tanto que los contenidos son: la Ley de Descentralización, la Ley de Municipalidades, la Ley de Participación Popular. ¿Qué se busca con esto? Se está tratando de introducir las políticas del Estado reformado por las políticas de ajuste internacional. Pero la educación en la visión del mundo andino es diferente: crear un hombre con un mundo auto-consciente y con una sociedad consciente de sí. Entonces, lo que se busca con el adulto andino es que aprenda las leyes para que luego repita y sea parte de esa estructura legal donde está la corrupción.

¿Que pasa con la interculturalidad? Si se entiende interculturalidad como interrelación, interacción, intercomunicación, interconstrucción, en otras palabras como interconocimiento por lo menos en nuestro medio debería haber diferenciación. Si la Reforma Educativa tiene el conocimiento de que Bolivia es un país intercultural, ¿por qué entonces ha determinado un tronco común, diferenciado y diversificado, en el fondo único? Los 240 millones de dólares de la Reforma se han gastado simplemente en establecer que los docentes deben repetir un tronco común, siendo ésta la peor falla de la reforma de 1955 y que ahora se vuelve a repetir. El uso de las lenguas maternas (Aymará, Quechua y Guaraní) sólo tiene una función utilitaria demagógica pero que permite lograr lo que quiere a un sistema que está impuesto. Por tanto, podríamos decir que no hay interculturalidad en Bolivia, que no hay interculturalidad en la Reforma Educativa.

La educación intercultural debe partir de la interculturalidad, de la autoafirmación del ser humano y especialmente del ser andino adulto. El ser andino es un ser integrado al mundo desde su cultura, es autosuficiente en su vestimenta, alimentación, vivienda, etc.; trabajador útil a su sociedad. El hombre del campo rural no sabe del Estado más que cuando recibe los impuestos, y cuando alguna vez se le ocurre hacer la justicia comunitaria llega la policía y todo el aparato del Estado. El Estado interviene sólo cuando le conviene.

En lo metodológico, ¿qué es lo que debemos hacer? Investigación empírica de modos de producir y trasmitir conocimiento dentro la cultura propia. Debemos hacer gnoseología andina: identificar, descubrir, comprender, interpretar, diferenciar, elaborar y, sobre todo, analizar. En otras palabras, debemos hacer ciencia propia. En esto nos apoyarían muchos grandes pensadores como Morin, Khundt, Heideger Gadamer, Apel, Habermas, Foucault, Freire, Borda, Jara, Mejía, etc., puesto que el mundo científico y cultural occidental está empezando a darse cuenta de sus fallas y por ello están preocupados en encontrar otro tipo de ciudadanía.

Para desarrollar una ciencia propia requerimos una noción del consenso, para mostrar ontológicamente al ser humano boliviano que está viviendo aquí, eso es lo fundamen-

tal del mensaje de ahora. Los teóricos e intelectuales debemos empezar a observar y analizar cómo se siente en la familia de la comunidad andina, para hacer así gnoseología andina y ciencia propia.

Preguntas, respuestas y comentarios

Pregunta participante:

Ayer se dijo que la Reforma Educativa es solamente un show. Si fuera así, ¿por qué existe entonces, por ejemplo, una maestría en educación intercultural bilingüe como el que dice que ha seguido el señor Adalino Delgado? El planteamiento de la señora Nelly es más comprensible y apropiado, por lo que me sumo al mismo. Es verdad que la Reforma Educativa tiene errores y lo digo como ex técnico de la misma. Me gustaría hacer una pregunta al señor Illescas, y tiene que ver con el contenido disciplinario. Lo que se está discutiendo es la ontología del ser desde la perspectiva andina. Hemos escuchado a Javier Medina respecto de la complementariedad, quién nos mostró el elemento A se complementa con el elemento B para dar lugar a un tercer elemento C. Aquí el elemento A y B se auto innovan para hacer surgir a un tercer elemento C, perdiendo de esta manera su identidad personal. Una posición un poco contraria pero muy razonable planteo el señor Illescas, quién dice que en esa complementariedad los elementos no pierden identidad; es decir que el elemento A y B, al complementarse, no pierden su identidad, al respecto puso el ejemplo de la hebra en el aguayo. Quisiera que me ayude en esto porque estoy confundido.

Respuesta expositora:

Javier Medina desde su posición antropológica occidental tiene una gran virtud, y es que nos hace entender la cultura occidental frente a nuestra propia cultura porque él ha vivido la cultura occidental profundamente, y también la cultura judía. Medina nos explica muy bien desde esta posición y hay que leerlo con mucho cuidado, porque él siempre está buscando lo céntrico, como lo antropocéntrico, lo pachacéntrico, lo cosmocéntrico o cualquier céntrico, afán que es parte de su formación cultural y científica. Si somos naturalistas, como es nuestro pueblo, no hay ningún centro; el universo es infinito y no se sabe dónde está el centro. Lo único que sí sabemos es que el centro de nuestro sistema planetario es el sol, pero el sol ha aparecido después de la tierra tal como últimamente lo han develado grandes científicos que vienen investigando el origen de nuestro planeta y de la vida.

A mi me parece entonces, que no debemos agarrar cualquier teoría, inclusive si es de los amigos o del mío. Todos los colegas que tratan de aproximarse con buena intención a la cultura andina, a nuestra cultura, tienen que hacerlo de manera sencilla y simple, y no tenemos que inventar palabras extraordinarias para hacernos los grandes autores. Debemos hacerlo como lo hace la gente en la comunidad y en el pueblo, con la sencillez más grande; las categorías y la teoría que se van inventando lo único que hacen es confundirnos. Algunos quieren meternos un paquete como se hace con el currículum en la pedagogía occidental, no debemos hacer eso con nuestro pueblo. En el fondo, lo que tenemos que hacer es escuchar a nuestro pueblo, analizar lo que hace y hacer las cosas conscientemente

Debemos evitar los problemas teóricos, y no hay auto inmolación ni doble inmolación respecto a su pregunta. A mi me parece que las dos culturas perviven en un espacio físico en el que se complementan, pero ninguna de ellas debe sobreponerse frente a la otra, todo lo que pueda servir del mundo globalizado hay que tomarlo.

Pregunta participante:

La escuela debiera formar para la vida, para que un individuo pueda desenvolverse por si mismo; sin embargo, la educación occidental no hace eso por alguna circunstancia extraña. Los campesinos e indígenas educan a sus hijos para la vida, de modo que cuando sus hijos llegan a la edad de formar una familia ya saben vivir, ya saben desenvolverse. En cambio, la escuela enajena a los niños y jóvenes de todo esto. Hoy en día los jóvenes, lo digo incluso por experiencia propia de mis hijos, salen de la universidad y tienen que hacer post grados y otros estudios y ni así están preparados para la vida. Entonces, ¿qué tendríamos que hacer con la educación? Ahora incluso la UNICEF está haciendo una campaña para que los niños no trabajen, cuando desde siempre es sabido que el trabajo es una forma de preparar al individuo para la vida.

Mi preocupación como profesor de primaria es sobre los bachilleres, principalmente del área rural, puesto que éstos no tienen ningún futuro aunque pudieran llegar a la universidad. En Nicaragua, por ejemplo, el 90% de los profesionales no tiene posibilidades de empleo, incluso no puede ni autoemplearse, tal vez si un médico o un abogado. Entonces, ¿cómo podemos hacer para que la educación retome ese camino de formar y preparar a los individuos para la vida?

Respuesta expositora:

Yo creo que las autoridades nacionales de educación no obran bajo sus decisiones, sino que recogen los mensajes de las instituciones internacionales como la UNICEF, la

UNESCO y principalmente del Banco Mundial. El Banco Mundial, que está en todas partes, dice que la educación es inversión, por tanto hay que formar robots. En el norte de La Paz, donde yo trabajo, se puede observar que un niño andino de 8 o 9 años ya tiene una personalidad perfectamente constituida, no se lo puede deformar o maltratar fácilmente. Pero en la ciudad, los jóvenes bachilleres todavía requieren de mucha orientación; pese a mi condición, podría decir que esto ocurre con mis propios hijos y sobrinos. Lamentablemente, con la educación de la escuela ya no se puede hacer nada, es difícil contrarrestar ese ambiente social que se ha creado.

La UNICEF nos bombardea por televisión y por todos los medios de difusión que el niño no debe trabajar; estoy de acuerdo con que a los niños no se los explote, pero el trabajo es un factor de liberación del ser humano y no es una obligación maldita, como se piensa en la cultura occidental. Estoy plenamente de acuerdo con que la educación debe ser para la vida y no para el aula. El niño campesino que va a la escuela y llega hasta la secundaria ya no es útil para vivir en su comunidad, porque desprecia su cultura, desprecia el trabajo del campo, desprecia su vestimenta originaria, y sólo quiere irse a la ciudad donde tampoco sirve porque no es profesional, además de ser semianalfabeto. Entonces el campesino bachiller es un inútil y por eso tiene que ir a incrementar los cinturones de pobreza que hay en las ciudades. Esto es en realidad lo que está haciendo la educación en toda Latinoamérica.

Frente a todo esto, la educación en Bolivia tiene que cambiar. Tenemos la suerte de tener sindicatos de maestros muy poderosos, los que tendrían que imponerse pero con propuestas educativas y no sólo por los sueldos. La educación debe estar adecuada a la vida del área rural y a la vida del área urbana.

La igualdad de género que plantean muchas instituciones feministas es otra consigna alienante. En la cultura andina, gracias al sacrificio extraordinario de la mujer, se ha logrado la independencia. Hoy las mujeres están peleando por tener un puesto de jerarquía en la administración pública burocrática o política, olvidándose incluso de sus hijos. Lamentablemente, ese tipo de liberación es una alienación para nuestro país. En la cultura andina tanto el hombre como la mujer cumplen una función importante para la vida; la autoridad andina siempre es un hombre y a la mujer de éste se le tiene profundo respeto y se le da su lugar. La mujer se involucra en lo que tiene que hacerlo, porque se concibe que seamos dos seres biológica y fisiológicamente diferentes, siendo similares como seres humanos.

A mi me parece que todas las consignas que vienen de afuera debemos analizarlas, por eso hay que combatir a la televisión para pasar a hacer una auto conducción de toda la

información. Lamentablemente, nuestra cultura agarrra mecánicamente todos los mensajes de la televisión y cree que esa última moda es la más inteligente y la mejor porque viene de afuera. El desafío que tenemos es recobrar nuestra identidad, debemos lograr una afirmación de nosotros mismos y de nuestra cultura.

Comenta participante:

Si me permiten, quiero felicitar a Nelly Fernández porque es el mejor análisis e interpretación que he escuchado sobre la Reforma Educativa. Nos presentó un análisis y una interpretación muy equilibrada, además de hacer una crítica a través de propuestas y eso es una virtud, ni siquiera de la universidad ha salido hasta hoy una palabra creadora y contestataria frente a la Reforma Educativa. Otra virtud de Nelly es que hace crítica desde la trinchera del enemigo, no se agarró de presupuestos ni de cuestiones institucionales o de poder. La experiencia y el sacrificio de Nelly le permiten hablar con mucha propiedad.

Por otra parte, quiero referirme a exposiciones de Adalino Delgado y de Raúl Pérez. Sus presentaciones y propuestas son muy meritorias, porque también lo están haciendo desde la misma trinchera y con grandes sacrificios en su quehacer docente. Es verdad que siguen otros caminos, pero son propuestas que miran la Reforma Educativa con crítica constructiva. Adalino, por ejemplo, fue muy honesto al decir que aún no se anima a hacer una propuesta de las categorías andinas, reconociendo que sus planteamientos siguen la lógica occidental. Entonces, tanto Nelly como Adalino y Raúl, tienen un gran mérito por tener el valor de luchar contra todo un imperio.

SEGUNDA PARTE:
La educación intra e intercultural y la reforma educativa neocolonizadora

La educación intra e intercultural desde la identidad de lo humano integral y el fracaso de la reforma educativa en Bolivia

Jimena T. Gonzales García[33]
Tukuy Riqch'arina, Cochabamba-Bolivia

En la presente ponencia abordaré los temas referidos a la intrasociedad, a la intraculturalidad, a la intracivilización, a la intraindividualidad y al fracaso de la Reforma Educativa en el país. Esta ponencia no se fundamenta en el paradigma científico en particular, sino que parte del referente inmediato, de cuál es la condición humana hoy. En este sentido, nos circunscribimos al paradigma de la unidad. Este paradigma no es un invento nuestro ni lo tomamos de los libros, sino que viene desde el sentimiento de las abuelas y de los abuelos, de los tejidos, de las piedras, de la tierra y de otros elementos que tienen otro lenguaje para comunicarnos conocimiento y con ello sabiduría. De la misma manera, se introduce algunos términos de nuestro cotidiano vivir, del cotidiano de las abuelas y los abuelos o, en su caso, aproximamos algunos términos al castellano con el fin de que nuestra explicación sea comprendida por todos.

El primer punto es el de la identidad. Para hablar del tema de la identidad debemos rebobinar nuestra historia como si fuera una película, ya que así podremos ubicarnos en la historia; en este caso, antes de 1492 y después de1492. Entonces la primera aproximación a nuestra identidad debe ser antes de 1492, para así proyectarnos hasta esa época y sentir y saber cuál era la identidad de las abuelas y de los abuelos. La identidad de las abuelas y de los abuelos era el nombre, era el apellido, era el sexo, era el peso, era la talla, lo que nos permite en este caso diferenciarnos unos de otros; pero la identidad de las abuelas y abuelos no solamente se remite a la condición única y específicamente humana, sino que se extiende a la familia, a la sociedad, a la cultura y

33 Maestra normalista (Normal Católica Boliviana-Cochabamba), Licenciada en Ciencias de la Educación (UCB), Licenciada en Antropología (UCB) y Magíster en Proyectos de investigación y tecnológica (UMSS).

a la civilización. Un ejemplo que puedo indicar como madre es que "viviré en mis hijos y continuaré viviendo en los hijos de mis hijos".

La identidad de las abuelas y de los abuelos no estaba únicamente referida a la condición humana, sino que las abuelas y abuelos se sentían la tierra misma, se sentían el cielo, se sentían el viento, se sentían el sol. Entonces la identidad de nuestras abuelas y nuestros abuelos corresponde a la totalidad. ¿Qué quiero decir con esto? Que la identidad corresponde a ser la *Pacha* misma, la realidad misma. De ahí que, hasta el presente, se escucha decir en los pueblos y las comunidades *"noqayku qayku pacharunas" (nosotros somos hombres de la tierra)*. En este caso, estamos hablando de una identidad que corresponde a la totalidad en su conjunto. Un compañero campesino decía, por ejemplo, que nosotros no podemos hablar de la defensa de la tierra y del territorio si es que no asumimos y sentimos a la tierra y el territorio en nosotros mismos. Por tanto, la identidad es mucho más grande que uno mismo. En este sentido, cada uno "es uno y es un todo". La identidad de la cual estamos hablando es la de ser *Pacharunas* o *Pachajaqes*, y en castellano esto sería correspondiente a la identidad de la unidad o de la identidad de la totalidad. De aquí en adelante hablaremos, entonces, de la temática de la unidad y de la no unidad.

A continuación analizaremos qué pasó a partir de 1492 hasta nuestros días. La identidad se redujo a la mínima expresión; es decir, se redujo única y exclusivamente a lo que es la condición humana y dejaron de ser *Pacharunas* o *Pachajaqes* para ser única y exclusivamente humanos o de condición cuasi humana. Y cuando hablamos del tema de la no unidad, estamos hablando en concreto del hombre separado de todos los otros elementos de la totalidad en su conjunto. A la no unidad corresponde entonces lo que es el desarrollo, lo cuasi humano y la autodestrucción. Como todos conocen, el desarrollo empezó con la etapa del progreso, luego vino la modernidad, la postmodernidad y hoy se encuentra en su etapa de globalización.

¿Qué pasa con esta visión lineal, no sólo del desarrollo, sino de la ciencia y la forma de vida occidental? Esta mirada lineal del desarrollo la trajo sin duda una ciencia lineal producto de la lucha de clases. Una ciencia que separa al sujeto del objeto. El hombre en nombre del desarrollo está autodestruyendo el medio en que vive. Creo que no existe ningún animal en la tierra que destruya su propia casa, pero el hombre con su racionalidad de desarrollo está destruyendo su propio habitat, incluso en términos de la totalidad. Además, el hombre con su racionalidad de desarrollo, ha llevado al hombre a su condición cuasi humana. Esta situación requiere de mucha reflexión.

Cuando hablamos de la unidad, en cambio, estamos hablando del sentimiento que ha ido adquiriendo en la *Pacha* misma, hablamos del *Pacharuna* o del *Pachajaqe*. En

este sentido, hablamos de *kari* y *warmi* (hombre y mujer), hablamos de lo humano integral, con esto hacemos alusión a lo humano en la totalidad porque somos la realidad. Si queremos explicarnos la realidad, no lo vamos a hacer solamente desde la razón, sino que lo vamos a hacer desde la imaginación, desde el sueño, desde la fantasía, desde la proyección y desde la retroproyección, porque somos la realidad misma. Estas características no están separadas de la persona o del sujeto. Para hacer ciencia, por ejemplo, no puedo decir que única y exclusivamente estoy racionalizando y me despojo del sentimiento, no ocurre eso, sino que es el potencial en su conjunto que hace que uno se explique la totalidad.

Por otro lado, los abuelos y las abuelas se autoconstruían, lo que quiere decir que ellos no necesitaban un guía o un profesor, no necesitaban un médico, porque lo eran todo. ¿Por qué ahora no somos capaces de autoconstruir aquello que llamamos conocimiento? ¿Por qué no somos capaces de buscar en nuestro interno aquel mito que está dormido, para que así podamos hablar de salud en términos de equilibrio? Siempre estamos esperando una relación de dependencia del otro. En este sentido, nosotros planteamos la autoconstrucción.

El desenrollo del potencial humano es el otro tema. Anteriormente indicamos que el potencial humano obedece, por un lado, a una condición humana y, por otro lado, a una condición de la realidad misma. En ese contexto, sin embargo, se debe considerar dos aspectos fundamentales de nuestra identidad, que son: “la diferencia y la semejanza”. En este caso, tenemos que estar aquí en esta vida, estando y no estando en este modelo de sociedad. En la universidad, por ejemplo, nos transmiten contenidos y nos enseñan a investigar desde el paradigma científico. ¿Qué podemos hacer frente a esto? Tenemos que estar pues en este sistema sin estar en el sistema. ¿Qué quiere decir esto? Simplemente que debemos ser diferentes y no dejar que el sistema nos absorba. Una forma de vida diferente podemos construirla desde la familia, manteniendo una relación y una educación diferente con nuestros hijos.

Para abordar los temas de la intrasociedad, la intraculturalidad, la intracivilización, la intraindividualidad y el fracaso de la Reforma Educativa, tenemos que partir de la condición humana. No se puede hablar de estos conceptos si previamente no nos explicamos de qué condición humana estamos hablando; cada uno de los conceptos puede tener diferentes denotaciones y diferentes connotaciones. Sin embargo, nosotros explicamos cada uno de estos conceptos desde la unidad que obviamente corresponde a las ciencias humanas; pero si tomamos la definición de un sociólogo o un antropólogo, vamos a encontrar formas diferentes de denotación y connotación en términos conceptuales.

No pretendemos establecer una distinción o una diferenciación conceptual, sino que buscamos definir el significado del prefijo "intra". El prefijo "intra" significa mirarnos hacia adentro, metabolizarnos y posicionarnos pero desde la unidad. En este sentido, vale aclarar que la intraculturalidad es una realidad que hemos vivido siempre, con la única diferencia de que no ha sido reconocida jurídicamente como ocurrió con la interculturalidad. Todos sabemos que la interculturalidad es un instrumento de colonización y de evangelización, pero no podemos negar que vivimos tanto en la interculturalidad como en la intraculturalidad.

El fracaso de la Reforma Educativa tiene también causas históricas. A partir de 1492 empezó el proceso de colonización de la mano de la evangelización, y durante este proceso empezó también la explotación, el saqueo y la subordinación, no solamente en los pueblos andinos, sino en todos los pueblos del mundo que vivían en unidad. El vivir en unidad no es un privilegio único y exclusivamente de los andinos, sino de muchos pueblos en el mundo que fueron colonizados. En este sentido, debe entenderse que en los pueblos colonizados nunca se estructuró ni se planificó la educación que responda a la identidad, a la realidad y al mundo de vida de cada uno de los niños, por eso hoy la educación está como está. Debido a ello, la Reforma Educativa ha venido dando pasos falsos. Esta explicación del fracaso de la Reforma Educativa no solamente es una interpretación personal, sino que fue compartida y socializada con varios maestros del área urbana y rural; inclusive fue discutida en el primer y segundo congreso de educación que se realizó en Cochabamba. Asimismo, nuestras conclusiones sobre la Reforma Educativa están sustentadas en una investigación que venimos realizando sobre la lecto escritura, puesto que ésta le permite apropiarse de todas las áreas del conocimiento dentro el modelo de la unidad.

Proponemos una educación que parta de la intraculturalidad sin dejar de reconocer a la interculturalidad. En este caso, pensamos que la educación debe partir de la "familia escuela o del hogar escuela", porque no se puede esperar que primero la sociedad cambie en su conjunto para cambiar cada uno de nosotros. Dentro de la familia y dentro del aula se puede hacer muchas cosas;, es decir, pretendemos ser revolucionarios en el aula en vez de levantar pancartas en las calles.

La propuesta educativa que planteamos dice así: "Refundar la educación en los escenarios inmediatos y mediatos". Por lo inmediato y en lo cotidiano, desde el aula hogar, la comunidad y las bases sociales; por lo segundo y por lo mediato, el diseño de una nueva ley de educación que refunde la educación sobre las leyes de la intraculturalidad e interculturalidad, desde las bases sociales en el seno de una democracia social de participación plena y acción directa, desde el diseño de un país posible y diferente establecido por una posible y próxima Asamblea Constituyente".

Preguntas, respuestas y comentarios

Pregunta participante:

¿Cómo concibe usted el ser y el estar?

Respuesta expositora:

Si tú preguntas a una abuelita en un pueblo ¿de dónde viene y a dónde va? Su respuesta será la siguiente: Hay *wahuay* (hija) yo siempre he estado aquí y no voy a ninguna parte. En ello se puede interpretar que su realidad es un proceso de estar siendo y existiendo permanentemente.

Pregunta participante:

Quiero hacer una complementación respecto al ser y estar. En la pregunta que se formuló hay una mirada externa implícita, puesto que hay una separación entre sujeto y objeto. Al decir ¿Cómo concibe al ser? ya me ubico afuera de la realidad. Ahí se borra la percepción del ser y estar siendo siempre.

Respuesta expositora:

No buscamos una forma de ser para cada persona, sino que planteamos el ser y el estar en el marco de la unidad, de ser la realidad misma. No establecemos una separación entre sujeto y objeto, porque cuando existe una separación entre sujeto y objeto se habla de cosmovisión, puesto que está separado de la naturaleza. Vale decir que cosmovisión tiene aquel que está separado de la naturaleza, cosmovisión no tiene aquel sujeto o aquel individuo que vive en la no unidad.

Identidad cultural, educación intra e intercultural y sindicalismo

Eugenio Zarate Pardo[34]
Central Obrera de Cochabamba-Bolivia

¿Qué entendemos por identidad cultural? *Responde participante:* La práctica de los valores y creencias, lo que corresponde a la esencia misma de una cultura a la cual pertenece. Sí, eso es. La identidad cultural es en realidad una forma de la vida en un medio ambiente determinado. Lo que más caracteriza a la identidad son las manifestaciones culturales tales como las costumbres, las tradiciones, la religión, la economía y las relaciones sociales. Por tanto, la forma de vida que tiene una comunidad puede ser completamente diferente a otra. En Bolivia, por ejemplo, se tiene tres zonas características en cuanto a su gente: los paceños, los vallunos y los cambas u orientales. La formas de vida de éstos es diferente, los cambas son más extrovertidos y mucho más sociables, mientras que los paceños son más introvertidos e incluso el diseño de sus viviendas tienn ventanas pequeñas, tal vez por el frío reinante en sus zonas.

Dentro de la identidad cultural, también es importante tomar en cuenta el lenguaje, la forma de vestir y las costumbres. Hay que diferenciar, sin embargo, identidad cultural de cultura del saber. Identidad cultural engloba todo lo que es el modo de vida, mientras que la cultura del saber se puede enseñar a través de la historia y de lo científico tecnológico. En ese sentido, se debe diferenciar también lo que es extracultura, la intracultura e intercultura.

La extracultura es lo se viene dando a través del internet, como avance ante todo de tecnología y la globalización. Así también, por ejemplo, se puede hablar de la Mc Donald, que se quiso introducir a Cochabamba y no resultó; la intracultura de los cochabambinos se ha impuesto en este caso.

---

34 Licenciado en Arquitectura, Ex concejal del Municipio de Sacaba y Dirigente de la Central Obrera de Cochabamba. Oficial mayor del Municipio de Tapacarí.

La intracultura, como indique anteriormente, es la forma de vida y convivencia en una comunidad, y en Bolivia se puede decir que es la vida cotidiana en el ayllu. Por ejemplo, en la vida cotidiana de un ayllu se hace la humaraca o la huasichaca, siendo éstas una forma de pedir ayuda a los vecinos y parientes para realizar una faena agrícola o la construcción de una vivienda, respectivamente. De esta manera, la persona que recibe ayuda queda también comprometida a brindar ayuda cuando se lo pidan los vecinos o parientes. Se trata entonces de formas recíprocas de ayuda, pero además son eventos festivos porque el que recibe ayuda ofrece como agradecimiento mucha comida y bebida. Así se entiende que se vive en ayllu.

Es importante recordar que en los años 30 se implementó en Warizata una educación basada en el ayllu. Sin embargo, los gobiernos feudales de ese tiempo eliminaron toda idea, incluso les persiguieron y apresaron a sus principales impulsores tales como Elizardo Pérez y Abelino Siñani, entre otros. Esta forma de educación se pensó que era una reivindicación de los indios, por lo que no pudieron tolerarla los facistas y feudales de entonces. La idea central de la educación basada en el ayllu era la implementación de una enseñanza entre niños, padres y abuelos, bajo su cultura e idioma.

Actualmente, con la reforma educativa se ha retomado la idea de la educación basada en el ayllu, pero lamentablemente en muchas comunidades no está dando resultado. En las escuelas que dice que se están logrando buenos resultados, como por ejemplo en las escuelas Fe y Alegría, es por la imposición y la obligación que se hace. En estas escuelas, los padres pagan para que no se acaten los paros de los maestros. De esta manera, a los niños se les esta enseñando lo que no deberían aprender, porque los módulos de la reforma educativa no responden a su contexto. A los niños se les habla, por ejemplo, de la "caperucita roja", que es totalmente desconocida en sus comunidades; por tanto, los niños se ven forzados a aprender lo que no existe en su medio. Estas deficiencias se deben a que la reforma educativa fue realizada por consultores de Chile, México y España, y se dice que sólo un pedagogo boliviano participó en la formulación de la reforma educativa. Se debe contextualizar la enseñanza de los niños; por ejemplo, en el altiplano se debe utilizar animales como la llama para que aprendan a contar y a realizar operaciones matemáticas y así, en cada lugar, se debe utilizar las cosas que existen.

Como parte de la intracultura, también se debe considerar a los símbolos que se lleva en la ropa. Muy característico en el caso de las comunidades andinas de Bolivia. Por ejemplo, el ch'ulu que llevo puesto en este momento en la cabeza es macheño y tiene sus figuras características. Los que representan a los ayopayeños o majasayeños son diferentes, tanto en colores como en figuras. Entonces, los colores y las figuras que se llevan en los ch'ulus son una forma de caracterizarse para las comunidades andinas.

La intercultura, por su parte, se puede entender como la manera de dar a conocer mi intracultura, lo que es mi identidad cultural y que puedo trasmitirla a otros. La esencia de la interculturalidad es que como persona me entienda el otro, o sea debe existir respeto entre personas, ya sean de la misma u otra cultura. En el marco de la interculturalidad, la intraculturalidad se puede utilizar como una estrategia para defenderse. Por ejemplo, se puede utilizar nuestros idiomas originarios –quechua o aymará– en una situación de guerra, para que los enemigos no nos entiendan.

Sin embargo, existen algunos casos de intercultura que no son buenos. Unoa de ellos es lo que hace la religión protestante o evangélica. Estas religiones parecen ser una especie de "buzos" en muchos países del mundo, porque son los principales informantes del imperialismo. La religión es una de las formas más pacíficas para entrar en las diferentes culturas del mundo, incluso la religión protestante ha logrado perforar el islamismo, que se caracteriza por su extremo fundamentalismo. Esta estrategia es utilizada por USA para apropiarse de los recursos de otros países, como ha sucedido con el petróleo, un recurso no renovable, que a USA le sirve para potenciarse económicamente.

Otro aspecto que es importante analizar es la evolución de la interculturalidad hacia la multiculturalidad. Esta última se entiende como la coexistencia de culturas definidas, vale decir, que muchas culturas conviven en un lugar pero manteniendo cada una sus tradiciones y costumbres. En este contexto se genera un modo particular de vida social y hasta podemos decir globalizante, a través, por ejemplo, de la televisión y el internet. Al conectarnos por internet, ya estamos haciendo una vida multicultural. Otra forma de multicultura son los plurilingües, porque hablan dos, tres o más idiomas. Hay personas actualmente que hablan aymará, quechua, castellano, inglés e incluso francés.

La multiculturalidad a veces puede ser resultar peligrosa, porque gracias a esto muchos países poderosos se han organizado para dominar a los otros países, principalmente a los pobres. Actualmente existe, por ejemplo, el grupo de los siete países más industrializados integrado por Japón, Francia, USA, Inglaterra, Alemania, Italia y Holanda. En estos países predomina el individualismo, por lo que buscan imponer su poderío económico incluso apropiándose de los recursos naturales de otros países.

Por otra parte, el sistema dominante te avasalla, te induce y te obliga a seguir su modo de vida. Por ejemplo, quienes llevamos un ch'ulu en la cabeza somos mal vistos por los citadinos, ya que nos miran como indios; existe racismo y discriminación. Esto hace muchas veces que uno tenga que vestirse como los citadinos o los occidentales. Con nuestra intraculturalidad debemos hacer frente a esas arremetidas del sistema do-

minante. Por otro lado, creen que los campesinos con incapaces para ejercer algunos cargos como en los municipios. Creo que la ropa no hace a las personas.

Tuve oportunidad de conocer la historia de los Arambucos en Perú. Esta cultura vivió en el departamento Madre de Dios de Perú, y su principal forma de vida fue la caza y la pesca. Tenían su propia organización y educación para los hijos. Lamentablemente, un día se descubrió oro en su territorio, lo que atrajo a mucha gente para explotarlo. El gobierno introdujo la educación formal y, paulatinamente, llegaron los modos de vida citadinos occidentales. Con todo ese avasallamiento, destruyeron la cultura de los Arambucos, que ha desaparecido por completo. Lo mismo sucede en muchos lugares de nuestro país, porque se destruye la riqueza cultural de vida que tiene muchas comunidades y culturas; los principales destructores de la cultura de las comunidades campesinas e indígenas con las sectas religiosas. En Bolivia se estima que hay alrededor de 486. Con tantas sectas e iglesias, los compañeros no saben a cuál pertenecer, no saben cuál de las religiones es la verdadera, crean en consecuencia conflictos hasta internos en una persona.

Hay un dicho que dice: “un indio educado es más peligroso que un indio salvaje”. En realidad nosotros no somos indios, porque ese término viene desde el descubrimiento de América por los españoles, ya que pensaron que llegaron a la India; nosotros nos consideramos campesinos originarios. Parece que los blancos tienen miedo que despierten los campesinos originarios, y creen que en algún momento podemos levantarnos y atacar. En otras palabras, creen que nuestra intraculturalidad esta dormidá y que en algún momento puede despertar. Nada de eso es verdad, puesto que sólo es una creencia de los blancos. Más bien los campesinos originarios pretendemos buscar una alianza social entre todos los bolivianos a través de la interculturalidad, para de esa manera respetarnos y aceptarnos tal cual somos. Proponemos un entendimiento entre campesinos, obreros, fabriles, trabajadores, profesionales, maestros, transportistas, comerciantes y demás sectores. Si pretendemos que Bolivia se desarrolle, necesitamos de coordinación total.

No obstante, el sistema dominante de los blancos no quiere eso, sino que viene practicando el slogan que dice: “divide y reinarás”. Esto es lo que está pasando en el sindicalismo boliviano, tal como quieren los blancos porque trabajan para eso. La crisis de la organización sindical se da principalmente porque algunos dirigentes y líderes se dejan comprar por el sistema, ni siquiera por muchos billetes, sino por alguna prebenda o trabajo. Así destruye el sistema dominante a la organización sindical. Todo esto ocurre posiblemente porque no estamos unidos todos los sectores en Bolivia y más bien somos presa del sistema dominante.

Por ello también hubo un relativo fracaso en el referéndum, ya que no logramos introducir las preguntas que pretendíamos. Finalmente, tuvimos que tomar la estrategia de concientizar a la gente, principalmente del área rural, para que la votación sea un si para las tres primeras preguntas y un no para las restantes. Pero lamentablemente esto no fue fácil de entender para una mayoría de la población rural. Como en las ciudades se tiene una cantidad importante de población, el movimiento campesino perdió en las dos últimas preguntas del referéndum.

Pese a ello, en un ampliado nacional se determinó que se daba 30 días de plazo para que se apruebe una nueva la ley de hidrocarburos que beneficie a todos los bolivianos.

Preguntas y comentarios

Pregunta participante:

¿El sindicalismo en Bolivia no avasalló más bien la identidad cultural de los campesinos?

El sindicalismo en ningún momento avasalló a los campesinos. El sindicalismo en Bolivia se introdujo por el año 1936, concretizándose en 1952 con la revolución. La tesis de Pulacayo, que fue la base de la revolución, fue concertada entre las organizaciones de campesinos y mineros, pero apareció el oportunismo del MNR y se apropio de la tesis de Pulacayo. Pese a ello, el triunfo de la revolución fue obra de los campesinos y mineros. Los emeneristas, apropiándose de la revolución, tomaron el mando de la política en Bolivia. Por todo ello hubo discrepancias al interior del MNR, provocándose la separación de algunos líderes importantes como Juan Lechín y Wálter Guevara Arce.

Actualmente existe más bien una forma de avasallamiento por parte de algunos medios de comunicación, que a través de una mala información crean en la opinión pública un concepto errado de los sindicatos campesinos, como que estaría ejerciéndose una dictadura sindical, pero no hay nada de eso. Simplemente, como toda institución democrática, las organizaciones campesinas tienen sus normas y estatutos. Además, en las organizaciones campesinas a todo nivel se respeta lo que deciden las bases y si es la mayoría, con mayor razón. Pero siempre hay algunos malos dirigentes que trabajan para el sistema dominante, y cuando nos percatamos aplicamos nuestras normas, y a eso llaman dictadura sindical.

Pregunta participante:

¿Cómo explicaría el rechazo de algunas comunidades campesinas originarias a profesores de su misma comunidad? Conozco algunos casos en Cochabamba que no quieren a un profesor que sea de la misma comunidad, argumentando que sus hijos no aprenderán nada si el profesor no habla bien el castellano.

La respuesta es simple. El mismo sistema dominante provoca esto, ya que muchos compañeros que son apabullados por el sistema cambian fácilmente su identidad cultural. Algunos jóvenes que vienen del campo hacia la ciudad a trabajar o a estudiar, pierden su identidad cultural muy rápidamente, adoptando un comportamiento soberbio, y cuando regresan a sus comunidades son rechazados por ello. Muchos jóvenes piensan que el modo de vida de la ciudad es mejor. En el caso de la alimentación, ¿cómo puedn ser de mejor calidad los productos transgénicos comparando con los productos naturales que se tiene en las comunidad? Los productos transgénicos tienen buena apariencia y tamaño grande, mientras que los productos naturales son pequeños pero de mayor calidad nutritiva y sabor.

Pregunta participante:

La preocupación que tengo es en cuanto al lenguaje;, mejor dicho, al uso de los idiomas aymará y quechua. Lo que pasa es que actualmente se mezcla estos idiomas originarios con el español, originándose así una especie de aymarañol y quechuañol. Frente a esto, no veo ninguna reacción de las organizaciones campesinas e indígenas. Mucho menos existe una política de Estado para preservar la originalidad de los idiomas originarios como el aymara y el quechua. En los medios de comunicación, incluso, se mezcla los idiomas originarios con el español, lo que debería preocuparnos a todos.

Pregunta participante:

Creo que existe una confusión en cuanto al uso de los idiomas. Hace mucho tiempo ya lo dijo Gramsci, que la cultura se define por su uso y no por su origen. Entonces las personas tenemos la libertad de elegir una identidad. No se puede seguir teniendo a estas alturas una visión así como muy ilustrada de la cultura. En síntesis, las personas tienen toda la libertad de fusionar los idiomas, ahí está el grado de respeto a la cultura y a la identidad.

Responde el expositor:

La mezcla de los idiomas originarios con el español se da porque muchos campesinos que migran a las ciudades no hablan bien el español y por tanto empiezan a mezclar las

palabras. Es necesario investigar y guardar la originalidad de los idiomas originarios de Bolivia; una tarea cuya responsabilidad debería ser tanto de las instituciones académicas como del Ministerio de Educación.

Con respecto a la identidad cultural, ésta se da en un tiempo y espacio, en un territorio y en un grupo humano. La identidad está definida por un conjunto de formas de vida cotidiana y patrones culturales. Por ello, la identidad está limitada territorial y socialmente. Así, por ejemplo, en una región se habla un mismo idioma, se tiene las mismas costumbres, la forma de vestir es característica, etc. Si una identidad cultural está fusionada con otra, se crea lo que se llama la multiculturalidad, puesto que conviven varias identidades culturales.

Reflexiones sobre interculturalidad e intraculturalidad y la reforma educativa chilena

Pamela Tagle[35]
Tukuy Riqcharina-Chile

En esta oportunidad, posiblemente no sea muy importante redundar sobre algunos decretos, leyes o el convenio de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), sino más bien analizar algo de la vivencia y situación de la cultura indígena del sur de Chile como son los mapuches. En el caso del convenio 109 de la OIT, ésteen Chile no se esta cumpliendo.

La fuerza de las culturas que hay en Bolivia es inmensamente mayor en comparación a lo que sucede en Chile. Aquí en Bolivia las culturas indígenas, además de ser mayoría, tienen la suficiente fuerza para luchar por lo que quieren. En Chile, desgraciadamente, la cultura mapuche se ha ido asimilando y destruyendo, quedando hoy en día algunos grupos reducidos que trabajan en forma aislada, aunque sí están organizados. Existen algunas agrupaciones como la CONADI, que viene haciendo enormes intentos por rescatar y reivindicar a las culturas indígenas de Chile, pero parece que ya es muy tarde porque no se tienen logros significativos. Entonces, considerando todas estas situaciones, se abordará varios puntos.

¿Cómo llegue aquí? Ocurre que para el solsticio del 21 de junio visite Uyuni, vine a compartir con mucha gente del Altiplano. De ese modo, logré visitar Tunupa y otros lugares del salar de Uyuni. En esa visita llegue a tener un sentimiento particular con el *Tata Tunupa*, puesto que también era el padre de mis abuelos y de mis hermanos, entonces estar allí para mi significó un reencuentro con todo lo que significa mis ancestros y mi cultura. Tal vez no es correcto hablar de cultura, sino de vivencia, porque se vuelve a recrear a cada instante lo que eres, lo que se es y lo que se ha sido.

35 Promotora de educación y miembro de Tukuy Riqch'arina-Chile.

En este contexto, es muy importante tocar el tema de la lengua aymará, en el sentido de que no tiene un tiempo lineal. En el mundo aymará no se puede ordenar las cosas por una progresión, éste es el principal aspecto de contradicción con la cultura occidental. Como se sabe, en occidente se tiene una noción lineal del tiempo, una progresión y dentro de esa progresión cabe el desarrollo. En la cultura aymará, además, no se separa el tiempo y espacio, como en occidente.

En la vivencia aymara, antes que cultura porque es un modo de sentir y de ser, no existe la separación del tiempo y espacio, no hay tiempo de progresión; por tanto, se está siendo permanentemente lo que ya se fue. El aymara no necesita vivir proyectando para capitalizar algo, lo que viene a ser otro punto de yuxtaposición con la cultura occidental. La capitalización de los recursos y del medio ambiente es propio de occidente. Cuando visité Tunupa, sentí que no necesitaba alimentarme, más bien sentía que estaba muy acompañada y que no me faltaba nada, y en realidad sentía que estaba en abundancia, no sentía miedo a morir de frío porque estaba durmiendo en el cráter incluso sin carpa. Al contrario, sentía que estaba totalmente acompañada por mis abuelos y por mis ancestros.

Otro sentimiento que tuve en Tunupa, fue en el momento que subimos y bajamos junto al pueblo para celebrar el solsticio, y tiene que ver con “la unidad”, tengo el sentimiento nuevamente de la unidad. En ese momento sentí que no había necesidad de tener un mismo idioma, puesto que había un mismo sentimiento para conversar y vivir el acontecimiento profundamente. En ese sentimiento hubo una identidad propia en cada uno, no sentí que el otro me iba a tragar o a asimilar, y viceversa. Simplemente estábamos compartiendo desde nuestras identidades esa pluralidad, por decirlo de alguna manera. En ese momento, la Chacana se alineaba para comenzar un nuevo año aymara, el que realmente corresponde a nuestro cordón andino y no el que se celebra en enero. En el mundo andino, en el mes de enero los cultivos están en crecimiento y, por tanto, no es tiempo de recogimiento, de resentirnos o de revalorarnos como lo es en el mes de junio.

Entonces toda esa vivencia se junto en la palabra identidad, en la intraculturalidad e interculturalidad, como un sentimiento de unidad y de equilibrio, de reciprocidad, porque curiosamente no llevábamos nada para guardar y todo lo que llevábamos era para comer en el instante, no guardábamos nada, todo se compartía entre todos, incluso con personas que nunca antes había conocido, pero que en ese momento era un hermano o una hermana para mi. En ese sentimiento, los hombres encontramos nuestra verdadera identidad, y en esa verdadera identidad se reconoce; al reconocerse se revalora; al revalorarse se puede ser un ente social porque desde ahí si puede compartirse desde la intra e interculturalidad.

También tuve la misma vivencia con familias, abuelos y abuelas de grupos indígenas del Ecuador. Recuerdo haber llegado a una ciudad llamada Farauyu, donde fui recibida por un abuelo. La ciudad y la gente al instante me parecieron maravillosos. Un día que iba en el bus, desde la ventanilla vi a un grupo muy grande de gente, en el que todos iban vestidos de negro, adultos, jóvenes, chicos, grandes y adultos, todos vestían de negro. Pero cada uno mantenía su propia identidad, conservaba su intraculturalidad. Cuando pregunte porqué vestían de negro, me contestaron que estaban de duelo por la muerte del Inca Atahuallpa. En ese sentimiento, recordé que yo también estaba de duelo porque se trataba de un duelo cultural, mucho más en este momento que estamos buscando nuestras identidades para poder sacarlas y relacionarnos a través de la interculturalidad.

En otra oportunidad visite y tuve algunas vivencias con abuelos indígenas de América del Norte. Allí aprendí que un pueblo no puede vender su tierra. Cuentan que cuando a un jefe le pretendían comprar tierras, respondió haciendo la siguiente pregunta: "¿Usted vendería a su madre?", respondiendo el comprador: "No, porque amo a mi madre". Entonces le dijo jefe indígena: "¿Por que me está pidiendo que le venda mi tierra, si ella es mi madre". En las culturas originarias no queda duda que se sienten ser parte y de la vivencia de la tierra misma; la raíz, la flor y el fruto siempre están unidos.

Éstas son algunas de mis vivencias que quería comentarles porque considero importante para entrar en temas como la inter e intraculturalidad. Alguna vez también visite a las organizaciones de campesinos en La Paz.

Retomando el tema de la educación, éste no puede aislarse de un contexto ni siquiera social; todos somos entes educativos, somos educadores y educandos. En la cultura mapuche, por ejemplo, se dice que el abuelo forma al niño, pero el niño también forma al abuelo. Entonces no hay una relación unilateral, porque involucra a todo lo que se ha sido y lo que será. Ese involucrarse, ese sentir, ese volver a ser, involucra el estar siendo que no lo hemos dejado hacer nunca. Ello de alguna manera es reivindicar ese mismo sentimiento.

Por consiguiente, la educación no se puede ver como un hecho particular, porque no es particular, ni siquiera es propio de un solo sistema. Entonces no lo podemos aglutinar en un ente específico, porque todos somos y estamos siendo educadores y educados; estamos perteneciendo a esta relación multilateral donde cada uno de nosotros somos en la propia individualidad. Cuando nos referimos a un aula nos estamos refiriendo a todo un conjunto cultural de una sociedad; por lo tanto, la educación no se puede minimizar a un aula porque todos somos educación. En este momento, todos estamos

siendo educados y estamos educando, y de alguna manera en esta relación entra toda nuestra vivencia pasada y todo lo que fuimos.

Al principio me referí a mi propia experiencia de cómo llegué acá, que no es un hecho particular, y de alguna manera, como es un hecho social es también político, y como es político es global, ya no pertenece a un territorio propio sino que pertenece a todo lo que nos rodea, a nuestra comunidad, a nuestro ambiente, a nuestra vida, al cosmos; pertenece a todas nuestras relaciones que están desperdigadas y todos tienen un eslabón que nos lleva a ser parte de cada una de ellas. Todo eso se refleja en la semejanza que tenemos todos los pueblos, ya que todos somos parte de una misma tierra y la diferencia es que llegamos a constituir estas leyes orgánicas para poder defender nuestra identidad.

El convenio 109 de la OIT busca una reivindicación de la tierra, pero lamentablemente en Chile no se está cumpliendo. Pese a existir algunas agrupaciones y organismos, como la CONADI y de la Araucanía, no se ha logrado ningún avance significativo.

Haciendo una mirada somera a la educación en Chile, se encuentra que existe una intención de implementar una educación intercultural bilingüe. Pero ésta parece tener su trampa. ¿Qué se entiende comúnmente por educación intercultural bilingüe? A que el educador se exprese para enseñar en el idioma propio del educando; sin embargo, lo que se está haciendo es únicamente traspasar al educando en su idioma la propia cultura del educador. Eso significa que como educadores no estamos siendo el otro para su complementación, sino que sólo estamos mirando su cultura en su propio idioma, rescatándola pero a la vez identificándola con el idioma español.

¿Qué problemas trae esto en la práctica? En Bolivia, por ejemplo, se preparó los módulos para la reforma educativa en español y luego se los tradujo al quechua y al aymará. Los resultados fueron nefastos, porque se tradujo, no se sintió complementariedad, ni complementación de lo que era el contenido del libro. Al aymara Simón Yampara le pregunté qué significaba y como se decía cosmos en aymará. Después de conversar, aunque de manera general, me dijo la palabra pacha, llegue a la conclusión de que cosmos simplemente no lo puedo entender bajo una traducción literal. Creo que se debe sentir y vivir, porque yo no puedo traspasar en una palabra en español el contenido ideológico y cosmogónico de la palabra en su sentimiento, no es traducible.

Por lo tanto, el primer impedimento dentro de la Reforma Educativa es que no puedo ser el otro si sólo interpreto como otro de afuera, tengo en realidad que ser el otro y tener la vivencia. El lenguaje aymará es sumamente interesante, porque desarrolla otros con-

ceptos, como los que ya mencionamos, la inexistencia de la no linealidad del tiempo;, es decir, no hay progresión y no busca desarrollo. Busca más bien lo que ha sido y lo que será, porque no tiene esa progresión de futuro, pasado, presente, como lo tiene el idioma español. Entonces el primer impedimento es para la traducción literal misma.

El segundo impedimento, es que los educadores sólo están haciendo traspaso de la educación, por lo tanto, éstano es complementaria y tampoco es proyectiva dentro del otro ser. ¿Qué significa esto? Que la educación como se plantea está quebrada y saturada, por lo que se está creando nuevas instituciones y nuevos organismos que propenden a una nueva educación superior diferente.

Si analizamos la educación superior, incluso aquí en Bolivia, podemos descubrir que está saturada de carreras que ya no tienen un campo laboral de acción. Esto significa que los estudiantes, después de haber sido educados 12 años y ser asimilados al sistema, ingresan a la universidad a una carrera que ya está saturada en el campo laboral. Actualmente estamos llenos de ingenieros, arquitectos, médicos, abogados, etc. Además, a estos profesionales tampoco se les ha incorporando a un desarrollo tecnológico superior, en vista de ello la universidad hace una progresión para que el profesional, primero, logre el título de licenciatura; luego, tendrá que hacer un magister, un doctorado y hasta un posdoctorado. ¿Qué está sucediendo? Que seguimos alargando la educación y sobre todo pagando cada vez más. Parece ser una progresión de nunca acabar.

Se indica que la reforma educativa es una forma de adecuarse a los cambios de la sociedad; si los cambios de la sociedad hacen que la reforma se adecúe a ella, entonces los seres humanos no son los actores principales de la sociedad, puesto que la propia sociedad se asume como un ente globalizado hegemónico. Por lo tanto, nosotros sólo cumplimos conductas parametrales de lo que implica la sociedad general. ¿Qué está diciendo la sociedad general? Que es un proceso hegemónico que tiende a la universalidad y a la compactibilidad; por lo tanto, ahí no cabe la identidad. Reforma significa hacer las cosas nuevamente; en ese sentido, la educación tendría que cambiar según los requerimientos de la sociedad. Entonces mañana la sociedad si demanda una educación diferente, ésta debe moverse, pero en occidente se mueve en función del mercado.

¿Qué pasa hoy en el sistema educativo chileno? Ocurre que la educación se privatizó a tal punto que actualmente está lleno de universidades privadas; así, el que puede paga su educación y compra su título. Además, la educación pagante se ha convertido en una educación de elite. Eso es una progresión. El sistema de educación público en Chile por ejemplo, otorga fichas para la educación escolar y para la alfabetización, y luego en base al número de fichas entregadas hace referencia al número de personas

que supuestamente ya sabe leer y escribir, y a eso le llaman avance. Pero nunca se refiere a la inserción o la capacidad del niño para involucrarse realmente dentro de su comunidad, de su sociedad. Entonces los parámetros que se miden en la educación son sociales, globalizados, compactos y hegemónicos; y dentro de ello no existe posibilidad de que un país entre comillas "subdesarrollado" tenga acceso a una mejor y mayor calidad, bajo su propia lógica de vida. Creo que es falso cuando se indica que, con la educación, se llega a tener acceso a mejores cosas; al contrario, estamos siendo alimentados por la misma educación y dentro de esa lógica de progresión.

¿Por qué digo que es falso? Porque simplemente en esa lógica de progresión de la educación y de los avances tecnológicos siempre estaremos en desventaja y, por lo tanto, siempre tendremos que entrar al sistema asimilados. ¿Qué significa asimilado? Estar en un mercado competitivo, y eso para nosotros significa vender nuestros recursos naturales. Para entrar a la globalización lamentablemente tenemos que exportar, vender, comercializar, para ir a la par de esta sociedad que va creciendo, para ir "desarrollándonos", entre comillas, en ese tiempo lineal de occidente. La venta de nuestros recursos naturales es la pérdida de nuestra propia identidad, porque estamos perdiendo nuestra internalidad, nuestra intraculturalidad; con ello estamos truncando nuestro "desarrollo", entre comillas, para así dejar de ser un país llamado del tercer mundo.

En realidad, ningún país de América del Sur puede decirse que es pobre, ante todo los países andinos, puesto que más bien son países ricos en recursos naturales, ricos en biodiversidad y ricos en culturas. Entonces esa valorización de que somos países pobres, no es cierta. ¿Por qué en occidente dicen que somos pobres? Simplemente porque entramos a competir con parámetros que no son nuestros, en un mercado internacional que demanda cada vez más de nuestros recursos, obligándonos a explotar y a abusar de nuestros propios recursos. Por lo tanto, nuestra moneda siempre se devaluará, puesto que al mercado internacional le conviene porque de ese modo como países somos comprables; nos compran como paquete para introducirnos educación, cultura, desarrollo, tecnología, etc.

¿A dónde voy con todo esto? Hable de ese sentimiento de ser uno, de ese sentimiento de intraculturalidad, y con eso tenemos de sobra. No necesitamos implantar ningún tipo de desarrollo. Bolivia tiene, por ejemplo, monedas de oro para negociar como es la biodiversidad y las semillas nativas. Todavía tiene una gran variedad de papas y de otros cultivos, y eso en el comercio internacional son monedas de oro, por ello a nadie le conviene darle el valor real. De alguna manera, los bolivianos todavía tienen riquezas inagotables, pero sólo hasta que entren las trasnacionales.

Quería tocar algo sobre las lenguas porque se discutió anteriormente. La lengua es más que un comportamiento social, un valor cultural, un dialecto o una forma de comunicarse con el otro. La lengua es sinónimo de lo que soy, porque la lingüística es parte de la propia cosmovisión y sólo en las lenguas de las culturas antiguas permanece esa raíz de ser y de expresarse en su ser, en su identidad. Por lo tanto, los conceptos no pueden ser transferibles de una lengua originaria a otra, como el español, porque no existe el mismo concepto para hacerlo. El español en sí es una mezcla y un derivado del latín. Las palabras o una frase en aymara o quechua implica sentir algo, refleja más que una condición puntual o un significado; refleja en realidad una identidad de ser yo misma. Al decir *Pachamama*, por ejemplo, una persona ya está sintiendo y no puedo sentir lo mismo al decir tierra en español. Entonces, los idiomas no son complementarios de ningún modo, tampoco son asimilables y tampoco son traducibles.

Para ampliar algo más sobre el pueblo mapuche, hay que decir que, pese a ser actualmente un grupo minoritario, está luchando por sus propios derechos. El primer error para esta cultura fue declararlos ciudadanos chilenos, porque se les cambio de identidad. Hoy irónicamente se les quiere revertir su identidad, después de que se les quitó. Asimismo, con un decreto de un gobierno militar, se estableció que sus tierras dejaban de llamarse tierras indígenas, y con ello fue fácil la expropiación. A pesar de todo ello, la cultura mapuche fue un pueblo aguerrido y fuerte, que luchó y sigue luchando por su propia libertad. Una gran mayoría de los mapuches, lamentablemente, pasaron a asimilarse en un contexto social y globalizados; no todos, pero si la mayoría. De esa manera, fueron perdiendo su propia identidad, sus líderes y sus capacidades de ser y sentirse. Al perder sus tierras y su territorio pierden también la posibilidad de hacer intraculturalidad e interculturalidad, porque ya están asimilados en el sistema global.

Actualmente, los esfuerzos por reconstituir la cultura mapuche son cada vez mayores, no solamente para aglutinarse nuevamente como pueblo, sino también rescatando sus valores culturales. Seguramente conocen la siguiente frase: “de mi muerte vendrán millones, después de mi”. Posiblemente eso es lo que está ocurriendo hoy, a lo mejor ustedes son uno de esos millones que pretende rescatar ese sentimiento no particular ni individual, sino de estar en condiciones de ser la tierra, el cosmos, la vida, el masculino y el femenino; todos juntos hacemos lo que tenemos que hacer en este momento.

Una carta enviada por una mujer mapuche dice así:

En Chile la interculturalidad no ha sido posible mediante los procesos esperados, ya que los estamentos no cuentan con la voluntad política. El trabajo sólo se ha hecho desde los pueblos originarios, que de por sí siempre han sido interculturales, ya que

además de contar con la cultura propia, hemos tenido que adoptar la chilena para poder adquirir los estudios necesarios para desenvolvernos en la urbanidad y en la legalidad estatal. Los indígenas de nuestro país están profesionalizándose en pedagogía bilingüe, pero no hay en las mallas curriculares generales de la educación general, básica y media, un espacio donde se pueda expresar dicho conocimiento y sólo se aplica en los colegios rurales de la octava y la novena región. El proyecto indígena está proponiendo que los maestros de la interculturalidad indígena se reúnan y puedan adquirir colegios donde se trate el tema intercultural, en todas las temáticas y ramas, y esa sería un objetivo real, ya que los planes de estudio son nefastos, especialmente los relacionados al arte y a la sociedad. No les interesa hablar de nuestra administración de tierras y recursos naturales o reconocer la relación del hombre, mujer, tierra. Hemos buscado siempre que se reconozca el tratado 109 de la OIT para América Latina y el Caribe, y los de la cámara y el senado han hecho oídos sordos a las propuestas. Ahora venimos denunciando a los políticos que, durante estos últimos tres gobiernos, no lo han hecho y perjudican en todos los ámbitos, especialmente en la falta de reconocimiento de la existencia de los pueblos originarios y no permite la defensa legal, ni el desarrollo de las comunidades.La reforma procesal penal es otro tema que tiene encarcelados a los dirigentes mapuches y afecta gravemente el dialogo entre nuestro pueblo y el gobierno, por lo que se ve un ambiente de dificultades para que llevemos a efecto tantos sueños. En cuanto al tema de la intraculturalidad, es un camino que se inició en el año 73 en adelante, para formar a los dirigentes y que ahora están en escena reivindicando las tierras, pero se los acusa de asociación ilícita. Esperando que la presente sea de servicio, se despide atentamente, María Quiñanel del pueblo mapuche. Saludos afectuosos a quienes tienen interés de saber sobre nosotros.

Bueno, esta carta refleja un poco la situación de lo que pasa en Chile con respecto al pueblo mapuche, ante todo con relación a la pérdida de su intraculturalidad y de su interculturalidad. Al no poseer sus tierras, ha tenido que transar su propia interculturalidad, porque ella dice que tuvo que chilenizarse pero no desde su cultura sino desde la visión del otro.

Un acuerdo final de la declaración política de la segunda asamblea constituyente del territorio Natche, que se llevó a cabo hace poco, hace una serie de demandas al Estado chileno y, entre ellas, se indica que se demanda como pueblo y territorio Natche, que serían todos los pueblos originarios en Chile, tener una buena convivencia con sus vecinos bolivianos, y el pueblo pide también la devolución del mar, porque dentro de sus estamentos reza que las tierras debe devolverse a sus dueños originarios.

Preguntas y comentarios

Pregunta participante:

En el caso mapuche, quisiera saber si se van a volver chilenos o van a mantener lo que ellos eran; si existe una conciencia y en que medida. En qué grado se sienten vinculados con las culturas originarias, como nos pasa a nosotros que a veces nos sentimos bolivianos y ese conflicto queda en nosotros.

Respuesta de la expositora:

Los mapuche son una misma nación, no se puede decir que somos mapuches chilenos o mapuches argentinos, ambos son una misma nación. Dentro de esa respuesta, está también la respuesta del sentimiento del ser y de encontrarse. Cuando tú, por ejemplo, vas de visita a otro país, puedes relacionarte desde tu propia identidad y poder compartir en interculturalidad, y eso no significa que necesariamente vas a cambiar tu intraculturalidad, tu sigues siendo lo que eres y serás. Esa tu identidad te permite ser diferente al otro. Si son similares en las semejanzas se unen, como cuando se dice que todos somos hijos de la tierra, del sol, de la luna, de las estrellas, del cosmos, de la *pacha*; en estas semejanzas todos somos uno. Dentro de esa semejanza yo puedo sentirte a ti, en tu similitud yo puedo estar contigo y ser tú, pero en mi diferencia yo permanezco en mi intraculturalidad y con mis recuerdos genéticos de mi raíz. Pero en mi recuerdo genético también soy semejante a ti, y dentro de eso yo puedo vivir el recuerdo de mis abuelos, como dije en un principio. Estoy aquí ahora y tal vez una abuela está hablando conmigo o tal vez a tu abuelo yo lo estoy viendo. Entonces un pueblo no tiene un límite., ¿Quién trazó el límite y quién dijo que la cordillera era de quien? Somos una nación, y como nación también tenemos una identidad, a lo mejor, diferente.

Pregunta participante:

¿Qué rol cumple la CONADI en Chile? ¿Sólo los mapuches son los responsables o los ejecutores principales? ¿Por qué hablan de una reivindicación indígena?

Respuesta de la expositora:

El pueblo mapuche había perdido sus tierras por decreto de un gobierno militar que no le reconoce ni su identidad, ni siquiera como territorio indígena. Al eliminarse el término de tierras indígenas, dejaron automáticamente sus tierras, además de ser indígenas. Esto

de alguna manera fue una forma fácil de expropiar sus tierras y también de cortar su identidad para chilenizarlos más rápidamente. En ese momento, los mapuches son también perseguidos políticos, pero con el tiempo nace el gobierno de concertación que hace un pacto que se llama "el pacto del mundo imperial", y dice: "ustedes luchan por nosotros y nosotros por ustedes". Esto queda sellado en una asamblea nacional con 400 dirigentes o líderes que en ese momento todavía permanecían. Eso ocurrió por el año 1993, y de esa manera se dan las bases para la creación de una organización y esa es la CONADI.

La CONADI nace a raíz deese pacto y se plantea como objetivo principal reivindicar las tierras indígenas. Hasta la fecha, de las 5000 millones de hectáreas que perdieron los mapuches, se les ha devuelto una mínima fracción, una cantidad ridícula. Por eso el pacto realizado en la práctica no es real.

Internamente, la CONADI también tiene su sistema político y unos están a favor y otros en contra. La CONADI necesita de bases jurídicas, pero ni el convenio de la OIT se viene cumpliendo. Por ejemplo, las tierras del sur son muy ricas en recursos naturales, pero las transnacionales construyeron un hidroeléctrica justamente en territorio de los mapuche. ¿Qué hace CONADI? Lucha porque que se respete el convenio de la OIT, que indica que las tierras y territorios indígenas deben ser administradas por las poblaciones indígenas, pero eso no se cumple en Chile. El mismo Estado otorga permiso para que se instalen madereras en los territorios indígenas. Frente a todo esto, empiezan a haber conflictos, enfrentamientos y lucha permanente de los líderes, razón por la que muchos de ellos están presos.

El gobierno explica la represión contra los mapuches, señalando que no se puede permitir que dentro del Estado chileno haya otro Estado. Entonces, dicen que no pueden convivir dos estados en un mismo Estado. Por ello, no se les permite tener injerencia sobre sus propias tierras. En esta coyuntura, la CONADI no ha podido cumplir con todos los requerimientos del pueblo mapuche.

Comentario participante:

Desde un punto de vista de la condición humana, comparto con la idea de los sentimientos, comprendo los sentimientos; es más, lo siento más que comprenderlo. Pero quisiera hablar no como docente universitaria, y funcionaria pública en el Ministerio de Educación de Venezuela, afortunadamente dentro del gobierno de Hugo Chávez Frías. Este gobierno revolucionario pretende justamente socavar las bases tecnocráticas privatizadoras de la educación superior, que bien han cuajado en Chile, mientras que en Venezuela se han frenado hasta cierto punto.

Desde mi rol de funcionaria pública, tu me metiste en un problema a través de los sentimientos. Si actúo desde el sentimiento y apelando más allá del discurso de los derechos humanos, que es capitalista, que nace con la revolución francesa, apelando al concepto de condición humana, se desprende una suerte de un nuevo paradigma del conocimiento.

¿Ahora qué debemos hacer? ¿Crear un Estado dentro del mismo Estado? Esta claro, practicamos el sentimiento por el sentimiento o sencillamente creamos un Estado dentro otro Estado. Si no fuera así, entonces cómo hacemos para dialogar con un Estado burgués que no le interesa la intraculturalidad ni interculturalidad, sencillamente está cerrado. Nosotros, para ellos somos un experimento social que estamos aprendiendo a golpes, y vapuleando al indígena venezolano. No quisiera entrar en mis experiencias personales porque me alargaría demasiado. En última instancia, lo que me preocupa es el choque cultural, porque creo que seguimos entrampados en una racionalidad occidental. Frente a esta situación, ¿quéhacemos? No sé si con el sentimiento y por el sentimiento se podrá lograr algo. Con las disculpas de todos, muchas veces no veo otro camino que la lucha armada contra el capitalismo, me da ganas de irme con nuestros amigos colombianos de las FARC. ¿Qué nos espera en esta América Latina, como diría Tomy Negri, en este siglo XXI tan sombrío y tan complejo? Disculpen mi reacción, pero Pamela con su exposición me hizo saltar muchas cosas desde dentro de mí.

La reforma educativa y el modelo intercultural bilingüe en Bolivia: crítica y propuesta

Adalino Delgado B.[36]
Facultad de Humanidades-UMSS, Cochabamba-Bolivia

La presente ponencia tratará los temas de la cultura docente, la cultura del aprendizaje y, sobre todo, la Reforma Educativa en su sentido crítico y propositivo. Este trabajo se basa en una sistematización que realice en la Normal de Paracaya, pero también recoge experiencias de mi práctica docente tanto en la Escuela Francisco de Asís como en la Universidad Mayor de San Simón. Mi actividad docente en la materia de interculturalidad y bilingüismo permite que constantemente vaya reflexionando y sistematizando todo lo que es el trabajo educativo en nuestro país, especialmente en la última década.

¿Qué pasa con la Reforma Educativa? Inicialmente creo que es importante precisar el contexto de este nuevo enfoque educativo en el marco de la intraculturalidad. ¿De dónde proviene? ¿Cómo se construye? Lo primero que se nos viene a la memoria es el discurso de la postmodernidad. En la actualidad, muchos intelectuales o pensadores se ocupan de proponer nuevas formas de vida al discurso de la modernidad. Como parte de la postmodernidad, se plantea el reconocimiento de las identidades individuales, lo que implica al mismo tiempo el reconocimiento a la caracterización cultural de una persona. En el contexto de las ciencias sociales o de las ciencias humanas, se plantea que es importante respetar las individualidades de las personas. En ese marco, tenemos entonces, una suerte de propuesta de convivencia intercultural.

36 Licenciado en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación Intercultural Bilingüe; Coordinador de la licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la UMSS.

El modelo intercultural bilingüe

El discurso de la postmodernidad actualmente pretende dar luces para poder conducir el contexto humano, lo que es muy pertinente en sociedades donde existen grupos culturales, minoritarios y no contestatarios a la problemática política, como ocurre por ejemplo en Norteamérica, donde los indígenas no intervienen en el problema político del país. Aquí a los grupos indígenas minoritarios se les puede reconocer su lengua y su cultura, pero queda claro que están rodeados y dominados por una forma de vida moderna a la cual deben someterse.

Este modelo surge en Europa debido a que se dan cuenta que tienen aún grupos culturales minoritarios, a quienes se pretende reconocerles su lengua y su cultura, pero en ese marco: que el grupo cultural minoritario no debe afectar políticamente la forma de vida. En cambio en nuestro país ocurre todo lo contrario, puesto que los indígenas y las nacionalidades originarias son grupos mayoritarios. Entonces este modelo de convivencia intercultural como se plantea en Europa no es posible implementarlo en Bolivia ni es coherente para este contexto. Aquí la propuesta de interculturalidad se cruza con la problemática política. En el marco de una educación intercultural bilingüe en Bolivia surge inmediatamente el problema político, y ahí es donde el modelo de desarrollo intercultural bilingüe al estilo postmoderno no funciona.

En el fondo, el modelo intercultural bilingüe al estilo europeo plantea una forma de convivencia humana de respeto hacia el otro. En torno a ello se va haciendo toda una teorización. Al respecto en Bolivia se tiene un buen libro, de Javier Medina, titulado “Dialogo de Sordos”, en el que se propone cómo puede rescatarse la interculturalidad desde el punto de vista lingüístico, político, económico, semiótico, etc. Este libro en realidad presenta una buena síntesis de lo que es la interculturalidad.

El problema de la interculturalidad es que también tiene su arista política, y como enfoque político va cuestionando incluso el acceso a los medio de producción o a los medio de subsistencia; en sí se plantea como una consigna política que se traduce en una forma de convivencia. Pero luego se convierte en un modelo educativo y como modelo educativo, al final, se traduce en una forma de vida. Sin embargo, lo que no se puede ver claridad es a dónde quiere llegar el modelo intercultural al estilo europeo, pero lo que se puede asegurar que no es una teoría noble al menos para Bolivia. La forma de vida de los bolivianos siempre fue intercultural y, por tanto, no requerimos de ningún modelo educativo intercultural bilingüe. Los bolivianos siempre nos aceptamos entre todos, ya sea blancos, mestizos, negros, quechuas o aymaras. Los que posiblemente necesitan de un modelo educativo intercultural bilingüe son, por ejemplo,

los del colegio Calvert, porque se cierran en un modelo de vida occidental. En cambio, en la vida cotidiana de los bolivianos y sobre todo en la educación fiscal, siempre existió la práctica de una forma de vida intercultural; hace mucho tiempo que convivimos entre varias culturas. Desde la época de la colonia, la sociedad boliviana o la sociedad andina siempre fue una sociedad abierta y no fue una sociedad cerrada en sus esquemas. Por eso, en las sociedades andinas se practica el principio de la complementariedad, lo que implica una forma de vida intercultural.

El contexto del discurso intercultural

El contexto es claro. La sociedad boliviana se instaura en un modelo de sociedad colonial racista, siendo definida así por muchos antropólogos y otros profesionales de las ciencias sociales. Es decir, Bolivia ha adoptado una sociedad colonial racista y sobre ese modelo el Estado boliviano ha creado una sociedad moderna que, en el fondo, es simplemente una emulación de la sociedad colonial racista. Este tipo de sociedad en Bolivia se estructura en tres partes: una sociedad dominante, una sociedad chola criolla y las nacionalidades originarias. En cualquier institución boliviana puede encontrarse esta estructura: el gerente casi siempre proviene de una sociedad política dominante, los cargos intermedios están ocupados por personas de origen cholo criollo, mientras que el personal de apoyo o de servicio es de alguna nacionalidad originaria.

Los efectos de la sociedad colonial racista en Bolivia

¿Qué efectos produjo la sociedad colonial racista en Bolivia? La convivencia humana bajo este modelo en Bolivia ha provocado exclusión, marginación, humillación y segregación. Todo ello produjo una acción política desde hace más de 500 años, que lucha por lograr reconocimiento, autonomía y representación.

A la larga, las medidas anti - reivindicatorias a partir de ese proceso de acción política, dieron lugar a un discurso intercultural que provocó un traspaso de una problemática política a una problemática netamente educativa. ¿Cómo se interpreta esto? El Estado acepta las reivindicaciones políticas de las nacionalidades originarias pero desde un plano educativo y a ese hecho denominan *Reforma Educativa*. Entonces la Reforma Educativa es un modelo que busca minimizar el efecto de las demandas de las nacionalidades en el marco de una sociedad racista. En otras palabras, la problemática política desde hace más de 500 años pasa a ser una problemática educativa, por lo que la educación intercultural bilingüe es sólo una pantalla.

El modelo de la Reforma Educativa

Los impulsores de la Reforma Educativa indican que este modelo se caracteriza por aprovechar la diversidad, fomenta la diversidad creativa, reconoce el contexto cultural y propone ir más allá del mesticismo. Muchas de las autoridades nacionales señalan que la Reforma Educativa tiene avances importantes; sin embargo, en esta reforma no existe ningún sistema de seguimiento o evaluación de indicadores de interculturalidad y bilingüismo, como por ejemplo la construcción en un niño de su sentido de pertenencia o de su identidad. A las autoridades educativas y al Estado lo que les interesa es que los niños aprendan a leer, escribir y calcular lo más rápido posible; además, la tecnología educativa que se utiliza está dirigida a ese objetivo. Parece que la interculturalidad y el bilingüismo es simplemente un eslogan. Por eso concluimos que la Reforma Educativa es más discurso que práctica.

¿Cuáles son las contradicciones del modelo de reforma educativa? Una contradicción es que se plantea "el conocimiento de la cultura desde la mirada del otro". Como la Reforma Educativa lo hizo otro, entonces la cultura o la interculturalidad depende de esa mirada. En realidad, la interculturalidad se plantea "como una mirada de un pasado nostálgico de la cultura"; por ello, en algunas comunidades y escuelas hacen por ejemplo la feria de la ñaupa manka mikuna, que puede entenderse como la comida de los abuelos. Sin embargo, no se dan cuenta que los niños se sirven esta comida cada día, no es comida del pasado sino que es de cada día. Entonces hay una contradicción en ello, ya que los impulsores de la reforma plantean rescatar, dinamizar y fortalecer la cultura sin darse cuenta que ellos mismo conviven en esa cultura. En consecuencia, parece haber una negación de la cultura en el discurso del otro. Esto hace que se vayan instaurando modelos educativos en ese esquema; en el aula se simula, por ejemplo, hechos culturales cuando éstos los niños los viven en su cotidianidad. Aquí parece que la escuela quiere enseñar la cultura con simulaciones, cuando los niños la están viviendo en su significación real.

La cultura, en el marco de la Reforma Educativa, es vista en consecuencia, desde una perspectiva histórica y folklórica. Se llega al extremo de obligar a los estudiantes a disfrazarse con su misma vestimenta originaria sólo para estar en el aula. Entonces en la Reforma Educativa no hay una visión crítica, sino que la visión es siempre "colonizadora". Este modelo no nos permite ver que somos parte de esa cultura; no nos permite reconocer que practicamos esa cultura; no nos hacer ver que son nuestros mismos hábitos de vida; lamentablemente nos acostumbraron a negar nuestra cultura desde la mirada del otro. Permanentemente estamos practicando, por ejemplo, la reciprocidad, la complementariedad y la solidaridad, que son principios de nuestra cultura. Los

impulsores de la Reforma Educativa no se dan cuenta que la cultura la dinamizamos desde nuestros hábitos de vida.

En conclusión, creemos que la Reforma Educativa es un "modelo educativo monocultural". Se postula una mirada restringida del hecho educativo. Existen dos situaciones: la educación como hecho de aula y la educación como hecho socioeducativo. En la primera se restringe muchos comportamientos habituales de la cultura, mientras que en la segunda es común practicarlo; como decir, por ejemplo, llokalla o imilla, que simplemente significa niño o niña. Entonces se pretende crear un aula intercultural y un contexto monocultural. Sin embargo, el contexto socioeducativo es el que más educa desde el punto de vista de la interculturalidad. Por tanto, cuatro horas de aula intercultural no pueden reemplazar un contexto de interculturalidad cotidiano. El hecho educativo no es solamente de aula, sino que es multisectorial.

Por otra parte, el niño siempre está expuesto a un lenguaje racista, puesto que a menudo se le muestra, por ejemplo, que el rey malo es negro y el rey bueno es blanco. Por tanto, nos encontramos dentro de un modelo educativo monocultural. Además, no se hace nada por ajustar el contexto socioeducativo porque éste es el que educa más, pero el contexto del aula es el que se ajusta y se hace toda una metodología de la cultura.

La organización curricular

La organización curricular puede definirse como la educación de los q'aras, o sea la educación de los gringos. Tiene un tronco común, y luego la cultura se la plantea como accesorio. Por otro lado, la cultura es presentada como ramas diversificadas y como ramas complementarias. En este modelo, la cultura local es un accesorio de la cultura académica o de la cultura del aprendizaje.

¿Por qué ocurre todo esto? Porque simplemente depende de la cultura de la gestión educativa y ésta es fruto, al mismo tiempo, de la cultura docente y de la cultura del aprendizaje. La cultura de la gestión educativa se refiere a cómo se organiza el trabajo educativo y cómo se ejecuta. Mientras que la cultura docente se refiere a cómo enseñan los docentes, y la cultura del aprendizaje es la forma de cómo aprendemos. Todo esto en muchos casos esta implícito, o sea corresponde a un currículo oculto.

¿Cómo son cada una de esas culturas? En base a una sistematización de mis propias experiencias, trataré de caracterizar cada una de estas culturas.

La cultura de gestión educativa

Una primera característica de la cultura de gestión educativa es su alta dependencia a la racionalidad externa, lo que significa que estamos acostumbrados a depender de las decisiones externas; hasta para hacer algo por nuestra cultura tenemos que esperar el financiamiento del Banco Mundial u otro organismos externo. Entonces, en Bolivia, si hay plata de regalo, funciona algo; caso contrario, no funciona. Además, casi siempre esperamos que venga un asesor gringo, y en la mayoría de los casos los más preocupados por impulsar la educación intercultural bilingüe son los gringos o los financiadores externos, mientras que a los bolivianos sólo nos interesa el financiamiento.

Otra característica de la cultura de gestión educativa es que se carece de una formación técnica pedagógica. En muchas casos, la educación en Bolivia está manejada por políticos que carecen de un conocimiento técnico pedagógico; además, los funcionarios públicos hacen su trabajo sólo por cumplir y no tienen ninguna proyección o proyecto. A esto se suma la mediocridad y la corrupción; para que un país sea sometido parece que tiene que haber personas mediocres y corruptas. Todo esto genera una cultura de gestión educativa con escasa creatividad y proyección. Por ejemplo, a 10 años de la Reforma Educativa, se sigue discutiendo como se va implementar ésta, no hay proyección y mucho menos creatividad. Por otra parte, la cultura de gestión educativa se caracteriza por la falta de vocación y compromiso, sumisión al autoritarismo cognitivo y falta de sensibilidad social.

De esa manera, en Bolivia se ha generado una cultura de gestión educativa fragmentada; unos planifican y seleccionan a los docentes por lo general desde la sede de gobierno, otros ejecutan administrativamente y los docentes de base sólo ejecutan la enseñanza planificada. No existe un hilo conductor coherente en la educación boliviana; la administración y la planificación está centralizada, mientras que la enseñanza está muy distante. En síntesis, unos piensan y otros ejecutan, y a los ejecutores permanentemente hay que capacitarlos. Por otro lado, la gestión educativa basa su trabajo en la disciplina, el control y el seguimiento policiaco. Por ejemplo, en la Normal de Paracaya para todo se utiliza el timbre, así buscan disciplinar a los estudiantes en el horario como si fuera un cuartel o una penitenciaría. Sin embargo, esta disciplina le conviene al modelo porque el cuerpo se acostumbra a obedecer y a ser subordinado, y luego eso se reproduce en la vida cotidiana. Entonces, en la educación boliviana, la formación es muy escasa, predomina la disciplina y el control.

La cultura docente

¿Cómo se puede caracterizar a la cultura docente? La primera característica que resalta es "la cultura del mínimo esfuerzo". Los docentes por lo general no quieren leer ni actualizarse; vale decir, los docentes no quieren esforzarse para superar sus propias limitaciones. Por otro lado, en los docentes predomina lo que se llama la "cultura aplicativa de la educación". Los docentes están pendientes de los módulos que la editorial Santillana actualiza cada año pues no tienen creatividad para preparar su propio material de enseñanza y aprendizaje, sólo se remiten a aplicar los módulos publicados por las editoriales.

La "falta de visión crítica de la realidad y la falta de una capacidad propositiva" es lo que también caracteriza a los docentes en Bolivia. Muchas veces los módulos que publican las editoriales no consideran la realidad local, y de esta manera los docentes repiten lo que no corresponde a la realidad local y ni siquiera se preocupan de contextualizar su enseñanza. Desde que se introdujo la Reforma Educativa no se conoce una propuesta frente a ésta de parte de los docentes; los docentes por lo general no proponen sino que permanentemente se oponen, bajo esa visión de una sociedad colonial racista.

Como en el caso de la cultura de gestión educativa, en la cultura docente se repite los que es la falta de compromiso y vocación, la falta de sensibilidad social, la sumisión y la dependencia, además del autoritarismo cognitivo. Estas características se encuentran enraizadas en la cultura docente. El gremio docente es demasiado cerrado y, generalmente, hace prevalecer sus intereses sectarios, mientras que su sensibilidad y compromiso social es muy escasa. Esto último da lugar a lo que es un "sindicalismo perverso e improductivo"; los dirigentes sindicales del magisterio juegan con las autoridades educativas generalmente a una negociación y repartija de poder político. El sindicalismo del magisterio hasta hoy en día no trajo ningún beneficio para los docentes de base y mucho menos para la educación, vale decir que es improductivo.

La cultura del aprendizaje

¿Cuál es nuestra cultura del aprendizaje? Nuestro modelo es "consumista de aprendizaje", lo que quiere decir que no creamos ninguna teoría sino que consumimos de otros. En Bolivia, la educación no ha sido capaz de producir conocimiento, sólo se espera repetir lo que se produce en otros lados. El currículo está cerrado a la ciencia del otro, lo que significa que no se acepta el conocimiento de los otros habiendo tanta

diversidad científica en nuestro contexto. Aquí, por ejemplo, la tecnología andina es la que subvenciona nuestra existencia a través de la producción de productos agrícolas y ganaderos, pero ni así se la considera dentro de la cultura del aprendizaje. Deberíamos recuperar la ciencia andina, pero lamentablemente estamos cerrados en la ciencia occidental, que es del otro. A los campesinos andinos deberíamos valorarlos como herederos y representantes de una cultura tan coherente con el medio ecológico, y no pretender introducir, por ejemplo, tractores donde no se puede utilizar. Si el aprendizaje no tiene relación con la cultura local no tendrá significación social. De ese modo, el aprendizaje se basa en una forma sin fondo, o sea que no aborda la esencia de las cosas. Ésta es la herencia de una educación que prioriza la presentación y la forma en vez del contenido.

De otro lado, la cultura del aprendizaje se caracteriza por el "cumplimiento y la disciplina antes que la formación", tal como ocurre en la cultura docente. Además, el aprendizaje obedece prioritariamente a los objetivos personales. Todo eso da lugar a una información científica restringida, y menos se produce conocimiento. En la Reforma Educativa se hace práctica la "sumisión cognitiva y de un constructivismo mecánico".

Los estudiantes estudian por presión, prebendalismo y chantaje, no existe una voluntad propia en los alumnos, incluso en los de las normales y universidades. Finalmente, en la cultura del aprendizaje está generalizado el chanchullo; cuando existen exámenes para ascenso de categoría en el magisterio, por ejemplo, los exámenes están a la venta semanas antes. En estos exámenes de docentes tampoco está ausente el chanchullo.

Nuestra propuesta educativa

Consideramos tres aspectos importantes: innovar la cultura de la gestión educativa, innovar la cultura docente e innovar la cultura del aprendizaje. ¿Cómo puede lograrse esto? Planteamos las siguientes tareas urgentes:

En la cultura de la gestión educativa se debe pasar de la información del conocimiento a la construcción del conocimiento, como primera tarea. Luego, se debe cambiar el concepto de la educación, para que la educación ya no sea vista como un servicio sino como una inversión, o sea que se debe confiar en los sujetos de la educación como generadores de riqueza; debemos pensar que todos somos capaces de producir conocimiento y tecnología. Además, la educación debe estar vinculada a proyectos sociales;

si no hay proyecto social no se para qué se educa. El Estado invierte una suma importante por cada bachiller, sin embargo, los bachilleres, en vez de aportar al país, hoy en día se van a otros países justamente porque en Bolivia no existe un proyecto social de empleo serio. Lo primero que debe definirse en Bolivia es el modelo de hombre y de Estado queremos construir, y en función a eso se debe diseñar los proyectos sociales y ajustar la educación.

Por otra parte, la educación debe responder con creatividad a las necesidades emergentes, lo que implica que la educación se desarrolle en base a una sensibilidad social. Finalmente, la gestión educativa debe dejar de estar influenciada por la política partidista, puesto que le hace mucho daño a la educación. Los políticos partidistas de hecho no tienen sensibilidad social.

¿Cómo cambiar la cultura docente? Lo primero que se debe hacer es "crear un pensamiento pedagógico". Asimismo, los docentes deben trabajar con vocación, compromiso y sensibilidad social, en realidad, deben cambiar su actitud. La lucha social de los docentes debe ser creativa puesto que las formas tradicionales como los paros y bloqueos ya no tienen lugar en nuestros días. Los docentes, además, deben transmitir a los estudiantes un sentido de lucha social coherente y de beneficios para todos.

Dentro del pensamiento pedagógico se debe también pasar de una información del conocimiento a una construcción del conocimiento. Otro punto básico para el pensamiento pedagógico es la identidad cultural; qué identidad se va a crear, es la pregunta. Debemos reconocernos qué somos para poder proyectarnos. Así podremos definir el modelo de sociedad que queremos construir. Asimismo, debe haber un compromiso con la historia y una alta sensibilidad social. Todo esto debe cerrarse con una investigación pedagógica.

La lucha social debe ser innovada en cuatro aspectos importantes: pedagogía crítica, compromiso con la historia, sindicalismo con vocación de servicio y sensibilidad social.

En la cultura del aprendizaje se debe también cambiar varios aspectos. El primero es, sin duda, el paso de una información del conocimiento a una construcción del conocimiento, como se propone en toda la gestión educativa. A esto se vincula muy estrechamente la investigación como medio para la construcción del conocimiento. En el marco de la cultura del aprendizaje se debe innovar además lo siguiente: identidad cultural social, conocimiento crítico del entorno, proyecto de vida y aprender con sensibilidad social.

Preguntas, respuestas y comentarios

Comenta participante:

Como docente me da pena reducirme a la condición de mendigo cada vez que tengo que ir a cobrar mi sueldo. Los docentes no somos capaces de decir que nos den un buen servicio porque al banco se le paga por sus servicios. Pero estos señores asumen una actitud en función de su cultura, una cultura que se ha mecanizado. Si mi profesor está reducido a esclavo, ¿cómo un estudiante se va a identificar con ese sujeto, considerando que se dice que el maestro es el ejemplo? ¿Cómo cambiar esto? Como dijo Adalino, debemos cambiar la cultura educativa. Un programa educativo que no contemple el cambio de la cultura docente y la cultura de aprendizaje no es programa educativo, sea cualquiera el área de educación. En la Universidad Mayor de San Simón, por ejemplo, los grandes replicadores de la teoría exógena ganan sueldos fabulosos. ¿Pero que hacen estos sujetos por la sociedad boliviana para ser reconocidos con semejantes sueldos? ¿Han escrito siquiera un libro o han montado un laboratorio científico? ¿Por qué se les paga tanto? El problema radica en mantener una cultura continuista en vez de una cultura productiva. Para mi, éste es un gran problema que hay que cambiar.

Pregunta participante:

Encuentro que su propuesta tiene gran similitud con lo que ha hecho el gobierno a través de la Reforma Educativa en 1992. Toda esta realidad dramática de la educación que nos ha presentado también está escrita en un libro que titula “Propuesta educativa para una reforma”. Entonces, ¿dónde está la diferencia de su propuesta? ¿Cuáles serían las tareas inmediatas que nosotros como actores podríamos llevar adelante, para que no se tenga otra vez un fracaso con la nueva reforma educativa que se está gestando actualmente?

Respuesta del expositor:

La propuesta de 1992 no ha cambiado o, mejor dicho, no se llegó a implementar, porque no tuvo un modelo educativo alternativo. Entre las tareas inmediatas yo creo que es muy importante cambiar la cultura docente. Si no cambiamos la cultura docente vamos a estar igual. Si yo como docente de la Universidad noempiezo a escribir y a producir conocimientos, no creo que cambie nada. Otro punto importante es asumir una mayor sensibilidad social no en el sentido del asistencialismo, sino de compromiso con un marco general de nuestra convivencia real en Bolivia. Nuestra visión social debe estar dirigida también a los parámetros de la identidad. Debo aclarar que nuestra propuesta es preliminar y, por tanto, está abierta a recibir más ideas, pero básicamente ese es el planteamiento.

La reforma educativa y la organización curricular pedagógica en el marco de la intra e interculturalidad

Cosme Copa[37]
Instituto Normal Superior de Vacas, Cochabamba Bolivia

Esta propuesta muestra de alguna manera el pensamiento de varios maestros de base respecto de la problemática educativa en nuestro país. Tenemos la perspectiva de que nuestra propuesta pueda ser discutida en el congreso educativo que se avecina y, posteriormente, en la Asamblea Constituyente. Todos sabemos que la Asamblea Constituyente implicará la refundación del país y, por tanto, un país refundado no puede seguir con un sistema educativo caduco correspondiente al sistema anterior.

En esta oportunidad se abordará el aspecto ideológico y el referido a la organización curricular pedagógica que estamos planteando. Franz Tamayo dijo: "cerrar por un momento los libros es abrir los ojos sobre la realidad" ¿Cuál es esa realidad de nuestro sistema educativo? Pensamos que el conductismo concibe al educando como un sujeto programable, como un muñeco mecánico; a su vez, el conductivismo fue el primer instrumento de dominación educativa, porque surgió del experimento con animales. Así, en el campo educativo, sirvió para manipular mejor a los individuos y a la sociedad para que no sean críticos, sino programables y pasivos dentro de lo que es el pensamiento de la cultura dominante; además, el educador se ha convertido en un eficiente programador de mentes infantiles desde esa perspectiva ideológica y pedagógica. El educador, por otra parte, se ha convertido en un simple aplicador de currículos diseñados por otros, ese otro se hace llamar investigador-técnico y tiene un operario llamado maestro o profesor. Ante esta realidad, que menoscaba la función del maestro, necesitamos formar docentes que puedan construir currículos de acuerdo a las necesidades y las demandas de nuestro país. Entonces sería un grave error volver al conductismo.

37 Maestro normalista, Licenciado en Ciencias de la Educación y Docente del Instituto Normal Superior de Vacas-Cochabamba.

La Reforma Educativa originaria en ese marco ideológico del conductivismo; en el fondo, su objetivo es formar un tipo de hombre técnico, pragmático y que sea engranaje del sistema dominante. Todo esto se puede ver en los famosos módulos de aprendizaje de las distintas áreas (lenguaje, matemática, etc.), que conduce al activismo del alumno a través de una serie de actividades, quedando colgado el contenido central del aprendizaje. Como consecuencia de ello, en el área rural se tiene alumnos de tercer año que aún no han aprendido a leer ni a escribir, ni en la primera ni segunda lengua. Sin embargo, este alumno de tercer año ha realizado un montón de actividades a partir de la pedagogía activa que plantea la Reforma Educativa. Este hecho es uno de los grandes males de la educación actual en el área rural, aunque en el área urbana parece tener otros resultados y diferencias.

Por otro lado, nos dimos cuenta que el constructivismo favorece a los aventajados y no a los excluidos, menos puede combatir el colonialismo pedagógico, porque desde el punto de vista del área, por ejemplo, de lenguaje y comunicación, se requiere de un contexto letrado como es de alguna manera el contexto urbano, mientras que en el contexto rural no hay casi nada letrado, no hay medios de comunicación escritos, en la casa de un niño campesino no hay nada escrito. ¿Cómo entonces va a interactuar ese niño? Para el niño del área rural, el único espacio letrado es la escuela y nada más. Por eso creemos que en el área de lenguaje y comunicación no se tuvo los resultados que había esperado la Reforma Educativa. Por todo ello consideramos que el constructivismo no favorece a los excluidos.

Asimismo, el constructivismo está orientado a desarrollar la mente, la inteligencia y la cognición. Entonces consideramos que el positivismo en los países dependientes debe estar ligado a la descolonización, a la desalienación y a afirmar nuestra propia identidad cultural. En el marco de la Reforma Educativa, hay también una dicotomía entre la educación técnica y la educación humanística, a partir de los mismos módulos de aprendizaje. En el fondo, lo que se pretende es hacer una división del trabajo, un nivel intelectual para la clase dominante y un nivel manual para la clase popular. A eso nos conducen los módulos que fueron elaborados desde el Ministerio de Educación y que en este momento se están aplicando.

El otro problema de la Reforma Educativa es la escuela desgraduada. Esto implica que la Reforma Educativa ha planteado un proceso donde los niños pasan automáticamente de curso. Pero dentro del análisis crítico que hacemos, nos dimos cuenta que este sistema de la evaluación desgraduada favorece nuevamente a los niños aventajados y no favorece para nada a los desaventajados. Los niños aventajados son aquellos que tienen condiciones económicas suficientes, no tienen problemas de carácter familiar, etc. En

cambio los niños desaventajados son una mayoría en nuestro país, quienes además de carecer de recursos económicos, viven en un ambiente familiar caracterizado por lo problemas e incluso por el maltrato. El sistema desgraduado está engañando principalmente a los niños desaventajados, puesto que al sistema dominante no le interesa que los niños pobres aprendan o no. Entonces la Reforma Educativa privilegia a los que tienen mejores condiciones de vida; además, privilegia a aquellos alumnos que tienen mejores ritmos de aprendizaje y no así a los que tienen ritmos de aprendizaje lentos.

La Reforma Educativa, al mismo tiempo, no ha mejorado las condiciones de vida de los maestros, sin embargo se necesitan nuevos educadores para una nueva reforma. Un proverbio hindú dice: Un libro abierto es un cerebro que habla, un libro cerrado es un amigo que espera, un libro olvidado es un alma que perdona, un libro destruido es un corazón que llora y un libro que arde es una humanidad que sufre. Por tanto, consideramos que la lectura no debe ser un hábito, sino una necesidad, porque el hábito es automatismo. La lectura no debe ser algo automático como cuando uno se levanta y va directamente a la ducha, sino que debe ser una necesidad en todo proceso de aprendizaje.

Los maestros bolivianos debemos preocuparnos ya no de importar sistemas extranjeros de educación, sino de crear nuestra propia pedagogía. Debemos estructurar nuestras propias teorías, metodologías y prácticas pedagógicas. De un tiempo a esta parte, los maestros nos hemos convertido en campeones de la aplicación de sistemas diseñados afuera y por personas ajenas a nuestro país.

Nuestro planteamiento pedagógico básico es el siguiente. Ante una pedagogía centrada en el alumno planteada por la Reforma Educativa, nosotros planteamos una pedagogía de equilibrio y de complementación recíproca entre docente y alumno. El sistema educativo tradicional en nuestro país estaba centrado en el docente, mientras que el alumno era relegado a un segundo plano. Actualmente la Reforma Educativa plantea lo contrario, una pedagogía centrada en el alumno, el docente queda relegado a un papel secundario, sólo es guía u orientador. Sabemos por experiencia propia que en el aula hay una interacción recíproca y de complementación entre docente y alumnos, puesto que no puede haber un educador sin alumnos. Entonces desde la cosmovisión andina amazónica, tenemos otra percepción con respecto a la interacción entre alumnos y docentes.

Por otra parte, la Reforma Educativa plantea una pedagogía diferenciada. La pedagogía diferenciada nos está llevando a clasificar a los alumnos en buenos, regulares y deficientes, tal como se hacía antiguamente. Los libros de aprendizaje deberían ser utilizados según grupos de diferentes niveles de aprendizaje, pero lamentablemente

esta pedagogía diferenciada no hace otra cosa que diferenciar entre las clases sociales que intervienen dentro del aula y dentro de nuestro contexto. Contrariamente a esto, planteamos una pedagogía de la unidad, de lo diferente-semejante dentro de la no unidad. La pedagogía diferenciada responde a una pedagogía de la no unidad donde la clase dominante no se involucra ni convive con las clases populares. Bolivia es un país fuertemente discriminante y la pedagogía diferenciada responde a esos principios. Como andinos amazónicos consideramos que nuestra visión es distinta, que somos diferentes en cuanto a nuestros modos de vida, a nuestras condiciones económicas, pero somos también semejantes en cuanto a nuestra unidad en el hogar, en la familia y en la sociedad; somos tan semejantes en cuanto a nuestra unidad con el medio ambiente, con la naturaleza, con los animales, con los fenómenos naturales, con el cosmos, etc. Entonces entendemos una pedagogía propia en la unidad y no una pedagogía diferenciada.

Por otra parte, la Reforma Educativa plantea una pedagogía de ayuda. Nosotros en cambio, entendemos como una pedagogía del "*Ayni*", de trabajo colectivo. El trabajo colectivo en el mundo andino amazónico se da bajo una lógica de que yo te ayudo luego tú me ayudas, se busca hacer un trabajo colectivo con un solo objetivo. La pedagogía de ayuda que plantea la Reforma Educativa en el fondo no se aplica, porque el trabajo en las aulas sigue siendo tan individual como antes.

Entre los grandes problemas de la Reforma Educativa, hay que mencionar a la exclusión, la marginalidad y la deserción o el fracaso escolar. Hoy en día hay cientos de miles de niños que deambulan en las calles sin acceso a la escuela tanto en el área urbana como rural. Uno de los objetivos de la Reforma Educativa fue precisamente reducir los altos índices de marginalidad y de deserción escolar, pero no ha resuelto para nada porque los índices más bien se han incrementado. Frente a esto, nosotros planteamos una pedagogía en función de la intraculturalidad e interculturalidad, que no sólo sea un privilegio para los aventajados mientras otros quedan excluidos. Cuando hablamos de la pedagogía de la inclusión, nos estamos refiriendo a que todos esos niños que no tienen acceso a la educación sean incluidos; pero también nos estamos refiriendo a los cientos de niños que, aun estando en la escuela, son excluidos de la calidad educativa y de la atención permanente del docente. En muchas escuelas casi un 10% de los alumnos tiene problemas de aprendizaje, pero nadie dice nada por ellos. Nosotros planteamos incluir a estos niños con problemas de aprendizaje a través de proyectos o programas especiales.

Ante la pedagogía de la interculturalidad que plantea la Reforma Educativa, nosotros planteamos una pedagogía basada en la intraculturalidad. Éste es un fundamento muy importante, porque consideramos que la interculturalidad ha sido un engaño. Sabemos

que una cultura dominante siempre se va a imponer, como es le caso de la cultura occidental que se impone con su lengua, su música, su vestimenta y hasta con sus modos de pensar. En esas condiciones no puede haber interculturalidad. Por eso consideramos que la nueva pedagogía debe partir de la intraculturalidad, en la que la cultura dominada, llámese quechua, aymara o guarani, pueda hacer una revisión interna y subjetiva de su ontología, pueda hacer una revisión de su gnoseología y de su epistemología. ¿Para qué? Para reafirmar nuestra propia identidad cultural. ¿Qué significa reafirmar nuestra propia identidad cultural? Significa que somos capaces de hacer ciencia, que somos capaces de hacer tecnología, que somos capaces de generar conocimientos, que somos capaces de conducir este país, etc., y no ser considerados como simples ciudadanos como lo hace la cultura occidental. La ciencia occidental considera que los conocimientos de nuestros abuelos son únicamente conocimiento empírico. ¿Acaso la deshidratación de la papa, que da como resultado el chuño, no ha pasado por los mismos procesos del conocimiento científico occidental?¿Acaso no es producto de la ciencia lo que nuestros antepasados han logrado construir? Sin embargo, los occidentales no reconocen estos logros. Entonces la intraculturalidad significa para nosotros reafirmar nuestras capacidades y potencialidades. En la medida que hayamos sido capaces de reafirmar nuestra intraculturalidad, recién estaremos en condiciones de hacer realmente interculturalidad, bajo condiciones similares entre culturas y no la interculturalidad que ahora se plantea a través de la UNESCO.

Otro aspecto que llama la atención de la Reforma Educativa es la homogeneización del tronco común. Dentro del proceso de la Reforma Educativa se planteó la diversificación curricular, pero ¿qué diversificación curricular puede haber si desde el Ministerio de Educación ya llegan los programas curriculares a través de los módulos de aprendizaje? Los maestros están atados a un tronco común curricular. Por eso, planteamos una pedagogía basada en la diversificación curricular auténtica, en la que los maestros y la comunidad participen en su diseño.

La nueva escuela rural que proponemos debe tener las siguientes características: una escuela hogar que brinde techo y alimentación, autogestionaria con la participación plena de la comunidad, padres de familia, maestros y alumnos y que esté en función de la comunidad o viceversa, a través del *ayni* y el trabajo colectivo. Con este planteamiento queremos reivindicar fuertemente la experiencia de Huarizata, queremos una escuela que brinde todos los servicios. ¿Por qué planteamos esto? Porque en muchas escuelas del área rural las distancias que tienen que recorrer los niños son muy largas. Algunos niños tienen que caminar hasta 3 horas para llegar a su escuela, lo que implica que el niño haya perdido mucha energía y, consecuentemente, no está en condiciones de atender al profesor. En una mayoría de las escuelas, a estos niños no se les ofrece ni

un vaso de agua para que puedan recuperar sus energías. En estas condiciones se educa la gran mayoría de los niños en Bolivia.

El currículum debe diseñarse en función de la producción agrícola, pecuaria y del piso ecológico. De esta manera, se puede implementar un trabajo colectivo en el que participen padres de familia, niños y profesores. Con ello se puede mejorar la alimentación del niño, por una parte; y promover su formación integral, por otra. Consideramos que una escuela de carácter productivo y autogestionario va a ser científica, puesto que los alumnos junto con el profesor van a poder hacer investigaciones e innovaciones. Entonces estaríamos en la capacidad de hacer ciencia y eso hace que estemos formando de manera integral, productiva, científica, tecnológica e intracultural. La intraculturalidad es un elemento muy importante para nuestro país, porque a la postre significará el germen de la economía social y de una cultura de la unidad dentro de la no unidad.

Dentro de ese marco, planteamos una estructura curricular basada en una escuela hogar, y la escuela no debe ser una isla sino que debe estar conectada íntimamente a la comunidad, al hogar y a la familia. La estructura curricular debe estar orientada de manera concéntrica hacia lo intracultural y de manera excéntrica hacia lo intercultural, lo que va a permitir diseñar una escuela unida al hogar, a la familia, a la comunidad, a la sociedad y al Estado. Con todo esto, se pretende construir una "democracia social de participación plena". Entonces buscamos empoderarnos de la diversificación curricular pero desde nuestro propio sentimiento, y no como se plantea desde el propio Ministerio de Educación.

La diversificación curricular que planteamos responderá a las diferentes características geográficas, sociolingüísticas, socioeconómicas y socioculturales, y en distintos niveles: nacional, regional, departamental, distrital, nuclear, unidad educativa y aula. La última instancia de aplicación de la diversificación curricular será la unidad educativa; por tanto, cada unidad educativa tendrá su propio proyecto curricular de acuerdo a sus demandas y, de esa forma, podrá atender adecuadamente los problemas de un sector primario, secundario y terciario. Cada unidad educativa o barrio debe tener su propio proyecto curricular en el que pueda trabajar su propia matemática, su propio lenguaje, su propia creatividad, etc.

En el fondo, lo que proponemos es formar lo diferente-semejante unido hacia sí mismo, unido a la familia, unido al trabajo, unido al Estado, unido a la sociedad y unido a la civilización; ese es el tipo de hombre que proponemos formar. En otras palabras, estamos planteando una estructura curricular que no sólo sea concéntrico sino también excéntrico, por eso planteamos el desenvolvimiento de las diferencias-semejantes, planteamos un sistema curricular flexible y a la vez rígido, planteamos el desenvolviendo de la expansión

y la concentración, planteamos el desenvolvimiento de la acumulación y la desacumulación, porque nos manejamos dentro de los procesos de la combinación y de la intracombinación.

En síntesis, proponemos formar hombres unidos en la diversidad, ése es nuestro sentimiento como andinos, muy diferente al pensamiento occidental.

Preguntas, respuestas y comentarios

Pregunta participante:

En su propuesta parece que hay un detalle no muy claro, y que tiene ver con el rol de los alumnos. El planteamiento que hace sigue enmarcado en esa lógica de que el profesor está arriba y los alumnos están abajo. En este mismo seminario, se dijo que en nuestras culturas originarias, tanto el viejo como el niño tiene conocimientos y ambos pueden aprender y enseñar. En el área rural los niños tienen también conocimientos, y cuando alguna vez fui al campo yo personalmente aprendí mucho de los niños. Entonces debería proponer que los niños también puedan enseñar y que los maestros también pueden aprender. Creo que es muy importante ver también al niño como a un maestro, sobre todo en el área rural.

Respuesta del expositor:

Evidentemente, en el área rural los niños tienen muchos conocimientos, sobre todo con respecto a los animales, las plantas y toda la naturaleza que les rodea, porque viven en contacto directo con su naturaleza. Me parece muy acertado su aporte.

Comenta participante:

Personalmente entendí que el expositor habló de la pedagogía del equilibrio; es decir, del equilibrio y la complementariedad entre maestro y alumno. Por otra parte, ayer en mi exposición dije que un alumno es también profesor de sí mismo. Este es el planteamiento que hicimos y que es muy diferente a la verticalidad que existe o existió en la educación tradicional.

Pregunta participante:

Dentro su propuesta del currículo, ¿cómo encajan los padres de familia? ¿Cuál es la participación de los padres de familia en el currículo? Considerando ante todo, como

dijiste, que en el área urbana el maestro es guía y a la vez hace el rol de padre de familia. Pero, ¿quién es el actor principal del aprendizaje de la lecto escritura en el área urbana? Sin duda los padres de familia. En el área rural es todo lo contrario, sólo por el profesor es que el niño aprende a leer y a escribir. En el área rural, ¿dónde está entonces el apoyo del padre de familia? ¿Su participación sólo es en lo alimentario? ¿Cuál debe ser el rol del padre de familia en el área rural específicamente?

Respuesta del expositor:

Cuando intentamos diseñar un proyecto curricular diversificado, lo primero que hicimos fue hacer un diagnóstico. Para ello acudimos a las comunidades, y en ellas conversamos con los padres de familia para que nos brinden información acerca de sus conocimientos en cuanto a creencias, medicina, tecnología, matemática, medidas y toda la gama de conocimiento que tienen las comunidades en el área rural. Un proyecto de diseño curricular no puede ser elaborado sólo por un técnico, sino que necesitamos trabajar con los padres de familia. Entonces los padres de familia tienen una participación directa en el diseño curricular. No hablamos de un proyecto curricular diversificado que se pueda complementar a un tronco común, como lo hace el Ministerio de Educación, sino que hablamos de que cada unidad educativa pueda diseñar su propio proyecto de educación. Sabemos que todos los niños de Bolivia deben aprender a leer y a escribir, allá donde se encuentren, eso está implícito en el tronco común.

El padre de familia en el área rural no sólo debe participar en los trabajos que se hacen para la escuela y la alimentación de los niños, sino que es el actor principal para el diseño curricular, lo que es muy diferente con respecto a la simple participación popular que plantea la Reforma Educativa. Sin embargo, es necesario cambiar la mentalidad de los padres de familia, para que no entiendan que su participación en la escuela es sólo manual, sino que deben estar conscientes que ellos tienen muchos conocimientos que son indispensables para el diseño curricular en la educación de sus hijos.

Pregunta participante:

Tengo dos preocupaciones. La primera tiene que ver con ese planteamiento que ustedes hacen de la escuela hogar, lo que implica que el niño tiene que ir a la escuela a vivir y a educarse, a una especie de internado. Esto evitaría por cierto que los niños caminen diariamente y lleguen a la escuela atrasados y sobre todo cansados, pero ¿no será más bien que la nueva escuela tiene que ir a la comunidad y donde vive el niño para educarlo, en su medio y en su entorno? Estamos discutiendo sobre una nueva escuela y ésta tiene que llegar a educar al niño donde vive. Mi segunda preocupación es sobre su

propuesta curricular, ya que al parecer está planteando una descentralización, a lo que el magisterio se opone rotundamente.

Respuestas del expositor:

La escuela hogar significa también que el maestro tendría que llegar y recorrer las diferentes comunidades y llevar hasta allá la educación. Pero ¿cuán aplicable podría ser esto? ¿Los profesores aceptarán esta idea? Esto sería un reto para los profesores. Nuestro planteamiento es que la escuela tendría que seguir existiendo, pero tendría que estar unida a la comunidad. Esa idea del internado no es lo que estamos planteando, sino que proponemos una escuela hogar que brinde techo y alimentación. Esta propuesta todavía necesita ser profundizada y, ante todo, asumida por el docente para que sea realmente operativizada.

Respecto a la descentralización, se plantea que el sistema educativo boliviano debe seguir dependiendo económicamente del Estado, porque la descentralización tiene ciertos peligros en cuanto a la responsabilidad que tiene el Estado de brindar una educación fiscal y gratuita. Por otra parte, planteamos la unificación del magisterio tanto urbano como rural. Debemos analizar y pensar cómo articular todo esto en el diseño curricular, de otro modo puede provocar un resquebrajamiento muy peligroso del sistema educativo boliviano, ante todo por los problemas que actualmente están surgiendo entre oriente y occidente.

Pregunta participante:

Es evidente que la Reforma Educativa trajo ideas de arriba hacia abajo, y hoy después de 10 años de implementación su evaluación es negativa. Muchas de las propuestas que aquí se están hablando no son nuevas, incluso fueron planteadas hace varios años atrás por personalidades como Paulo Freyre, Makarenko, Luís Rojas y otros. Han pasado tantos años y las críticas y propuestas son las mismas. Yo creo que la falencia está en que las propuestas no están vinculadas a un proyecto político. Si no ligamos permanentemente nuestras propuestas educativas a un análisis político, no vamos a lograr nada, porque el sistema actual, sobre todo a través del ALCA, está buscando simplemente reducir a los pueblos de América Latina a consumidores. Entonces, para invertir la educación necesitamos un proyecto político.

El Banco Mundial nuevamente está dando 700 millones de dólares para llevar las Reformas Educativas a las universidades y al nivel secundario. Hay que analizar el rol de la educación, porque al sistema actual le conviene que se mantenga la educación

como está. Mientras esté politizada toda la educación, principalmente el SEDUCA y las universidades, el Banco Mundial estará encima, puesto que a los políticos no les interesa absolutamente nada, sólo les interesa la pega. Su propuesta es muy interesante, quisiera también apoyar, pero debemos analizar y revisar todo lo que hace el Banco Mundial en este momento; caso contrario, volveremos a fracasar.

Respuesta del expositor:

Desde la filosofía de nuestro sentimiento, nos manejamos dentro del proceso del ser, del estar y del estar siempre a través de un proceso de *autopachacuti*. ¿Qué significa eso? Tomare un ejemplo de la comunidad originara de los Chipayas que se encuentra en la parte occidental del Departamento de Oruro. Los pobladores de esta comunidad, cuando salen a trabajar al norte de Chile, viven y se visten igual que los chilenos, y cuando vuelven a su comunidad vuelven a ponerse su *"kawa"*, su ropa originaria. Entonces en su comunidad siguen siendo Chipayas originarios como lo han sido siempre.

Hay una combinación de estar en las culturas y en el contexto; vale decir que hay un proceso de intracombinación metido en su identidad. Nosotros nos manejamos bajo esa filosofía, estando o no estando en la Reforma Educativa. Nuestra perspectiva, como movimiento, es que a través de un *autopachacuti* comencemos a aplicar nuestra propia propuesta, no necesitamos estar en una reforma o ser parte de una reforma; buscamos que este movimiento se cristalice a través de un *autopachacuti* y de la refundación de cada una de nuestras unidades educativas y no estando en cualquiera sea el sistema educativo, político o económico. En consecuencia, nuestro pensamiento va mucho más allá a través de esos principios filosóficos del estar y del no estar.

Comenta participante:

Estamos acostumbrados a que la sociedad o modelo siempre cambie, pero nosotros no hacemos nada por cambiar, ni en lo más mínimo; en nombre del cambio estamos acostumbrados a salir a las calles con pancartas y gritar o meternos en una huelga. Proponemos hacer un auto cambio desde nuestras aulas, desde nuestras casas y desde donde nos toque estar. La propuesta que presentó nuestro compañero Cosme Copa no es un sueño y no sigue la idea de ningún pensador, sino que escuchamos las abuelas y a los abuelos, escuchamos el sentimiento de las niñas y de los niños. En ese marco se planteó la propuesta que ya esta caminando.

La reforma educativa y la intraculturalidad-interculturalidad desde las lenguas originarias

Raúl Peréz[38]
Facultad de Humanidades-UMSS, Cochabamba-Bolivia

Una sociedad libre es aquella en que todas las tradiciones gozan de iguales derechos, con independencia de lo que piensen las otras.(Paul K. Feyerabend)

El trabajo que presento no es una lectura lingüística; no lo es, porque no soy lingüista y, sobre todo, porque considero que este campo del conocimiento merece una particular consideración. Por ello, lo único que hago, desde una experiencia –(vivencia, no experimento)– de acompañamiento a la formación (formal) inicial y "continua" de una parte del conjunto de educadores de este país, es observar y tratar de señalar algunos de los efectos concretos que vienen siendo resultado de las determinaciones facturadas en el marco de la Reforma Educativa. A partir de ello, pretendo discurrir o expresar algunas ideas que pueden estar circulando entre aquellos educadores que han decidido tomar "algo en serio" aquel denominado "eje" de la mencionada Reforma: "la interculturalidad".

Pretendo también discurrir imaginarios que reproducen aquellos otros docentes (esta vez) que "decidieron" y acatan lo normado, reproduciendo con ello ideas generales, vagas o incluso sometidas en torno a este "eje". Por ejemplo, cuando estos actores de la educación han "*aceptado*" el "*uso*" de alguna lengua originaria en la escuela o en su propio entorno; o cuando decidieron aprenderlas o enseñarlas (para ser más optimistas), que no necesariamente quiere decir educar desde la visión o el sentir local, desafío que sin duda, dadas las condiciones actuales, todavía está lejos de encararse en las escuelas. Y es a esta última idea que se postula, precisamente, como intraculturalidad, dado que expresa una manifestación desde lo interno, que supera conceptos y prácticas

38 Magíster en Educación Intercultural Bilingüe y Docente de la Facultad de Humanidades de la UMSS.

de interculturalidad, aún en sus más consideradas versiones. Se afirma esto, porque esta última devino en instrumento de mero contacto externo, y no de *relación*, menos *com-unión* o *com-unicación*. Así, interculturalidad es correlato de intraculturalidad, como siempre ha sido, como siempre debería haber sido, primero ser-sentir al otro desde lo más interno de uno mismo, para luego ser uno con el otro desde el yo que es diferente. Entender así la intraculturalidad, podría comprender y promover una interculturalidad en una dimensión esencialmente vivencial, lo cual superaría la escatimada noción asociada a lo étnico lingüístico que ahora le caracteriza.

En resumen, trato de graficar algunas de las relaciones simbólicas producidas entre los sujetos de la educación, en tanto diferentes y divergentes, portadores y exponentes culturales, que "operan" e "inter-actúan" con ciertas formas de expresión de lenguas originarias de este país. Así, intento intercambiar algunos puntos de vista respecto a ciertas actitudes –(estructuras cognitiva-emotiva-afectivas que orientan-impulsan, condicionan-posibilitan la afirmación y perfección de la persona)–, esperando contribuir a la concreción de ansiados diálogos o "polílogos culturales" y, como consecuencia de ello, restituir o hacer resurgir nuestras negadas identidades en espacios cada vez más restringidos de expresión, tarea en que la educación ergo sus actores también son interpelados.

Pues bien, empezaré reproduciendo consideraciones que los propios funcionarios públicos sostienen respecto a la Reforma Educativa, señalando que es *difícil realizar una evaluación ecuánime que permita ver aciertos y darles continuidad; encontrar los errores para superarlos y; al mismo tiempo, articular ese proceso con el conjunto de cambios que requiere la educación* aún *tras de 10 años de aplicación sostenida…* (Cf. Min. Educ. 2003: 9). Por mi parte, manifiesto que las disposiciones, casi milimétricamente globalizantes, difícilmente solucionarán problemas educativos de nuestro país. En este caso, con relación a la "modalidad bilingüe" de atención en el SEN, por el cual *se debe* asumir un idioma originario como idioma de enseñanza en las escuelas "*principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano*" (Cf. Art. 11 D.S. 23950).

Digo difícil, aunque ciertamente no imposible, al menos por tres razones inmediatas.

1) Porque esta exigencia es particularmente incisiva y, en contextos sociales originarios, hasta sarcástica, ergo no es intercultural, porque, prácticamente, *obliga la* enseñanza en quechua en las escuelas, impone el "bilingüismo" a diferencia de lo que ocurre en contextos urbanos, donde aparentemente sus pobladores gozan de mayor "libertad" para optar por una lengua originaria; esto es, ser o no ser "bilingüe". Este

hecho fácilmente podría tipificarse como excéntrico a uno de los "ejes" de la Reforma Educativa.

2) En el ámbito rural, los padres inscriben a sus hijos en las escuelas, precisamente, para que aprendan un segundo idioma: el castellano; luego, no están de acuerdo con el uso del quechua en la escuela, porque al igual que sus hijos, desde su cotidianeidad, no están motivados, no encuentran una explicación válida para hacerlo.
3) Los docentes –(la mayoría)– no tienen –(al menos no lo demuestra)– la suficiente formación para enseñar en alguna lengua originaria. El Estado por su parte, a través de sus funcionarios, se limita a exigir a los educadores el "uso" de estas lenguas, pero ni siquiera un uso técnico y mucho menos semántico. Como contra parte, tampoco los aludidos investigan, en veces, ni se muestran interesados en indagar las implicancias del "uso" de lenguas originarias en las escuelas.

En la primera razón, la referida exigencia adolece de un calificado acompañamiento técnico que le permita al educador garantizar un pertinente tratamiento de este tema. Es decir, no existen funcionarios que puedan efectivamente explicar, demostrar y persuadir a sus interlocutores (estudiantes, sus padres y comunidad) las diferentes razones por las que la escuela debería usar una lengua originaria en el desarrollo de sus actividades.

Por otra parte, quienes están directamente involucrados con estas actividades no siempre comprenden y menos actúan conforme a una específica visión (psicológica, cultural, política, económica, etc.) sobre el por qué debería enseñarse en quechua. Pero aún más –(y esto es lo más penoso)–, la apuntada exigencia parecería tener más bien un carácter punitivo; es decir, maestro que no cumple la disposición es removido o cuando menos cuestionado por sus superiores, incluso por sus bienquistos "*colegas*".

En el lado urbano, por el contrario, al margen del evidente soslayo y hasta desprecio por lo originario e indígena, la actuación de los docentes, lejos de "usar" una lengua originaria a nombre de la decantada *interculturalidad*, es de una visión folklórica de la manifestación cultural de lo originario. Para comprobar ello, simplemente véanse las tradicionales *horas cívicas* que, virtualmente, son convocatorias al regodeo, porque en tácito remedo con disfraces se ridiculiza nuestra cultura, mientras en las tribunas bien podrían estar expresándose fastidios o mofas por el auténtico y natural uso de las lenguas en cuestión, e incluso los *organizados* docentes en actos previsores pudieron reservar *espacios de comodidad* para los *visitantes* cholos e indígenas.

Por la segunda razón, correlato de la anterior, el desprecio que sufre el hablante de una lengua originaria por parte del castellano parlante impone la necesidad de acceder al

castellano. Así, los padres de familia no dudan en erogar los más altos costos, a veces innecesarios, para garantizar a sus hijos el más rápido aprendizaje del castellano y con ello, también la más pronta evasión de las "*escuelas rurales*". Consiguientemente, sobradas son las razones para afirmar que esta tangible ausencia de una veraz y democrática política nacional que estimule el uso de cualquier idioma originario en todas las instituciones de nuestra sociedad: escuelas, Alcaldías, bancos, estrados judiciales, en fin, toda la sociedad, es una razón más que no contribuye a la interculturalidad. Dicho de otra manera, la sociedad desvaloriza cualquier lengua local, la desestima, supuestamente por ser inferior, no científica y poco útil; con ello, distancia mucho más a las culturas. Así, ¿se podrá afirmar que se construye interculturalidad?

Por la tercera razón, los padres constatan que aun los promotores del uso de alguna lengua originaria en los centros educativos no saben cómo hacerlo, no están habilitados técnicamente para encarar el problema. Así, lo único que se logra es demostrar que la tan decantada calidad educativa, nuevamente cae en saco roto. Es decir, los profesores no pueden ejemplificar el postulado ante sus aprendices, no demuestran un real interés por prestigiar las lenguas originarias. Por el contrario, a más de uno se lo ha visto agolparse y realizar sacrificios por hacer que sus hijos aprendan una lengua extranjera en centros privados. Pero quizá eso no sea lo más reprochable, al menos no tanto como la actitud dadivosa y compasiva que caracteriza al grueso de los docentes. Por esta actitud, el referido tiende a mostrarse superior, con prerrogativas y potestades –(por nadie otorgadas, por cierto)–. Tamaña inconstancia con lo profesado, ¿cómo podría estimular la interculturalidad? Claro, ¿quién puede aceptar enseñanzas de alguien que demuestra no saber lo que pretende enseñar? Y mucho más, ¿quién podría aceptar aprender de una persona que no está interesada en enseñar lo que enseña? ¿Quién lo haría frente a uno que no lo deja crecer? Éstas son precisamente las trabas para una interculturalidad y razón suficiente para promover la intraculturalidad.

Con todo, en los casos en los que los docentes si tienen amplio dominio del idioma, hemos podido apreciar que se ven limitados por los escasos estímulos y las muy restringidas condiciones para producir o "*consumir*" literatura en lengua originaria. Y en otros casos, todavía estamos enfrascados en discusiones poco relevantes y estrictamente formales, como la polémica entre los tri y pentavocálicos. Por lo demás, parecería que el profesor de aula entiende la "modalidad de enseñanza en lenguas originarias" desde una perspectiva utilitaria; es decir, para hacer circular contenidos "universales", y aún cuando se enseña alguna de las múltiples lenguas originarias, todavía se lo hace desde la gramática soslayando la comunicación y la contextualización que la propia Reforma recomienda. Estos hechos poco o nada tienen que ver con la cultura y, al parecer, simplemente tienden a "aclimatar" o "aprestar" (usando la jerga

magisterial) al alumno a la escuela y paulatinamente abandonarlo, bajo el supuesto de que conoce lo suficiente.

En este marco, cuando de bilingüismo e interculturalidad se habla, deberíamos no sólo abogar, sino emprender azarosos (arriesgados) ejercicios reales y concretos de transformación orientados al cultivo de valores (implícitos-explícitos), como el respeto y apertura sincera al otro, de comunicación honrada y honesta entre *legados culturales.* Es decir, reconocerse (uno mismo) en formas propias, comprenderse en el propio estar, vivir una realidad, lo que supone la superación de estereotipos y prejuicios que intervienen y funcionan ante las diferencias de cualquier tipo. Sólo así, cuajará ese tan anhelado *espíritu democrático,* esa *apertura al otro* que pretendemos al hablar de interculturalidad. Probablemente cuando asistamos a esas concreciones, dadas las actuales condiciones, todavía el problema será sostener, legitimar esas prácticas, habida cuenta de los objetivos políticos que ello establece.

Esta claro, y se entiende, que funcionarios de la Reforma Educativa manifiesten optimistas juicios con relación a la participación, la interculturalidad, el acceso, etc., sustentados y hasta ostentando algunos desmirriados resultados, sobre todo consistentes en indicadores cuantitativos, tales como: 11.500 juntas escolares en el país[39], cumplimiento aproximado de 200 días "efectivos" de clases –(que los últimos años habría alcanzado un promedio de 145 días) –, entrega de miles de ejemplares de módulos para el trabajo en aula, la construcción o refacción de tantas unidades educativas, etc.[40]. En el caso concreto del uso del quechua en las escuelas, esto se traduce en la producción de módulos, que ciertamente son utilizados en las unidades educativas, pero sólo cuando los profesores de aula saben de la visita de alguno de los personeros de la Reforma Educativa. Por lo demás, lejos se está de cuestionar símbolos, por tanto, mensajes implícitos tanto en los gráficos, como en el texto de aquellos módulos que flaco favor le hacen a la interculturalidad.

En otros casos, los mencionados, incluso, se refieren a posibilidades que aún no se concretan en la realidad, pero que son prolíficamente aprovechadas, especialmente cuando estos funcionarios son delegados de agencias partidarias; tal es el caso en el tema de la coyuntural y todavía escasa inversión municipal en infraestructura y equipamiento de las unidades educativas. Por ejemplo, en el Valle Alto, los gobiernos municipales no intervienen y parecería que ni desean involucrarse con las metas de cobertura, permanencia y promoción escolar; es decir, involucrarse con el desarrollo

39 1.280 juntas de núcleo, 220 juntas de distrito. Cf. Ministerio de Educación 2003. Pág. 14.
40 Ibídem. Pág. 15.

curricular, para no hablar de calidad y calidez de la misma, que sería una parte más de la interculturalidad; aspectos éstos que determinan los niveles de rendimiento escolar y que, de acuerdo a lo dispuesto en la Ley de referencia, es también de su competencia.

La Ley de Reforma Educativa reza en su artículo primero, numeral cinco, que "la educación boliviana es *intercultural* y *bilingüe*"[41] Es menester señalar, sin embargo, que a pesar de los múltiples intentos institucionales oficiales o no oficiales, poco se ha avanzado con relación a hacer de nuestra educación, una de carácter verdaderamente *intercultural* y bilingüe, por la sencilla razón de que, consciente o inconscientemente, se obstruye la emergencia de lo intracultural para hacer prevalecer, a título de interculturalidad, aquel supuesto "superior", o lo pretendido "bueno". Finalmente, porque no se ha encarado, porque todavía se resiste, el encarar la dimensión formativa valórica – actitudinal en los contenidos, en las formas de enseñar y aprender, en suma, en la interacción cotidiana.

Mas, se debe reconocer que esta limitación o lentitud en el avance, no es precisamente atribuible a las escuelas o sus actores directos. Al menos no totalmente. Por el contrario, pienso que se debe a que nuestra propia sociedad –particularmente urbana–, y al interior de ella, la escuela, tiende a regular sus acciones siguiendo normativas que establece el mercado. Esto es, en nuestras escuelas se adopta posiciones pragmáticas, donde se enseña y estudia "cosas útiles" (artificios y estratagemas, a veces descalificadas) para salir airosos en un agitado mundo de competencias ligadas al poder económico, ergo a la expresión de ciertas valoraciones en distintos ámbitos, incluido el de la ética. Por ello es que a los "perdidosos" se nos compadece, se nos apiada, se nos ve como a niños, se nos subalterniza, incluso en nombre de la interculturalidad.

Estas situaciones están absolutamente reñidas con nuestra naturaleza, con nuestro *cosmoser,* porque para nosotros la manifestación en el otro, el encuentro no sólo con los seres humanos, se da en un *vis-à-vis*: son relaciones de honrado respeto donde, por principio de vida, no cabe en nuestros corazones y menos en nuestras razones, la noción absoluta de lo humano por encima de otros similares, ni siquiera sobre otros "*no humanos*". No somos etnocentristas. Nunca lo hemos sido. Esta sola razón plantea y resuelve el dilema inter-cultural que, para nosotros, lejos de ser neutral y aséptico o estrictamente técnico, como parecería pretender la Reforma Educativa, es profundamente político, posicionado, partidario, pero diferente a los actuales *partidos,* por ser respetuoso, equilibrado, armónico y sobre todo *no discursivo* ante la presencia del otro.

41 Así como en el art. 9 del D.S. 23950, que la reglamenta.

Vimos situaciones en las que "el docente hace como que enseña y el estudiante hace como que aprende" el idioma; esto es, que ambos sólo cumplen con horarios, realizando algunos ejercicios de fonética, semántica y gramática o la enunciación de verbos y la tipificación de un léxico básico. Muy excepcionalmente se ve trabajos sostenidos y efectivos que se plasmen en aprendizajes reales del idioma. Ocurre algo así como con la propia enseñanza de los idiomas extranjeros en las escuelas fiscales, donde se "enseña" el inglés y/o el francés por el espacio de cuatro a seis años, al cabo de los cuales, quienes somos "producto" de esa modalidad, simplemente contamos hasta el diez y apenas reproducimos saludos o unas dos a tres decenas de vocablos sueltos que no siempre expresan ideas que permitan la comunicación con hablantes nativos de esos idiomas.

Ahora bien, cuando me refiero al uso de una lengua originaria en la enseñanza y la vinculo de manera directa al concepto de la interculturalidad, hablo específicamente de las visiones y percepciones culturales que entran en juego. Observaciones sostenidas en los últimos tres años, pero sobre todo mi naturaleza indígena, que me permite aseverar, con poco temor al equívoco, que las escuelas que "usan" alguna lengua originaria –(concretamente, el quechua)– tienen severas limitaciones para expresar sentidos y contenidos culturales del idioma.

En efecto, si bien los actores, particularmente docentes, *manejan el idioma*, no siempre hacen circular símbolos propios de la cultura quechua; es decir, no se trabaja desde el propio mundo interno quechua. No se proyecta intraculturalidad. Por ello mismo, gran parte de los intentos irrecusablemente pasan por la traducción, que no es sino yuxtaponer una visión cultural sobre otra. Esta práctica de *violencia simbólica*, de ninguna manera podría encubrirse con el concepto de interculturalidad. Para ejemplificar ello, baste mirar la pretendida serie de "conceptos universales", unívocos e inequívocos que demandan para sí, más concretamente para el mundo eurocéntrico - anglosajón un carácter sintetizador: *justicia, democracia, dios, libertad, etc*. Las equivalencias que se hacen entre *Apu* y Dios, por ejemplo, o el conteo singularizado que viola el principio de complementariedad, yanantin, por el cual se cuenta de dos en dos y no como se enseña en las escuelas de uno en uno, o la nominación de los días en lengua originaria (quechua), son ejemplos concretísimos de esta aseveración.

Esta forma de actuar no considera, no acepta, que el quechua no se relaciona, esencialmente, con los medios de producción o trabajo, ni el salario o la ganancia, sino con entidades suprahumanas benéficas o malignas, hoscas o amables; en suma, que media con realidades concretas, tangibles, sensibles, perceptibles. Consiguientemente, no se tratará de "explicar en quechua", éste o aquel sentido de éste o aquel concepto o reali-

dad, porque cuando se lo hace a partir de otra cosmovisión, simplemente representa una ruptura de sentidos e imaginarios. Rompe principios que se dice sustentan la interculturalidad, como el respeto, la tolerancia, la consideración, la escucha, etc.

De otro lado, quienes usando oralmente el idioma no "controlan" los fenómenos de desplazamiento lexical, también deterioran la cultura. Así, las posibles relaciones equilibradas con otras culturas; es decir, cuando no se presta la debida atención a la mezcla del idioma local con partículas del castellano, también se contribuye al deterioro de nuestras culturas. Si bien el fenómeno es dable (asimilación), no se puede perder partículas propias del quechua, mucho más cuando declaramos "rescatar el idioma". A manera de ejemplo, se podría indicar la pluralización de vocablos tales como en *warmis*, *qharis*, en lugar de *warmikuna*, *qharikuna*, o también el caso de *nillataq*, que a todas luces desplaza al *manallataq*. En estos casos, se producen risibles expresiones tales como "entoncesqa", "porquechus", etc. En aymara don Juan de Dios Yapita, señala el *liwinkismo*, si no me equivoco. En fin, este tipo de deterioros en nuestros idiomas pueden ser apreciados en los solemnes discursos, las transmisiones radiales y aún en las manifestaciones dirigenciales. Esto probablemente pueda contribuir a la interculturalidad, pero no lo hará a la intraculturalidad, que es la que postulamos previa a la interculturalidad.

En estas manifestaciones están plasmadas razones y empeños por hablar de "una" simbología e historia boliviana, cuya proyección absolutamente globalizante actúa como un mecanismo que estrangula, vía "educación", a las culturas locales. Se trata de otros referentes, otras explicaciones, otras miradas e, indudablemente, otras realidades. En este mismo sentido se manifiestan algunas voces del mundo andino, cuando sienten que se "impulsa la participación en el aula, se respeta la personalidad del niño, el estado reconoce las lenguas originarias; *pero el contenido de las materias no habla de nuestra historia ni simbología, no nos identifica con el país...*"[42]

En efecto, cuando, desde una posición profesoral, se demanda registros a partir de una idea castellana, aún *usando* el quechua, indudablemente serán reducidas las respuestas, pero no dejará de sorprendernos que si la idea es quechua, así se la plantee en castellano, los registros superarán en mucho las expectativas, incluso con niños de las más cortas edades. Ciertamente, ¿quién podría negar que un niño quechua, de cinco o seis años, puede describir con igual o más sapiencia que un profesor de ciencias de la vida, por ejemplo, sobre el aspecto de las llamas, burros o gallinas y/o la trascendencia de éstos en su existencia?

42 www.vivabolivia.org

En algunos otros casos pude percibir que el uso del quechua en las escuelas parecía "anclado" a un sentimiento de nostalgia que evoca un pasado glorioso y sin contradicción alguna. Es la "visión de museo", que también puede equivaler a aquella otra opinión que refiere a los idioma locales, en particular el quechua, como "*algo bonito y dulce*" que "*felizmente, todavía se* [lo] *habla*" y con el cual, según quienes así piensan, se puede expresar sentimientos de afabilidad, gracia o ternura, pero que carecería de léxico técnico, científico y, por tanto, no tendría mucho sentido enseñarlo en las escuelas.

Así, en estos gráciles usos del quechua afloran conceptos sutiles de cultura; por ello mismo, de relación cultural (interculturalidad) por el cual las culturas serán entendidas como una colección (limitada, además) de objetos y/o manifestaciones inocuos y hasta estériles respecto al conjunto de elementos "modernos" y "científicos". Esta percepción jamás verá en la cultura una *com-unión* de cerebros resolviendo sus propias incertidumbres. Estas percepciones parecerían entender por cultura un mero bagaje informativo e instruccional por el cual, otrora era culto aquel parlanchín que se llenaba la boca con citas de Aristóteles, Platón... y ahora lo hace con citas de citas sobre Vigotsky, Ausbel y otros. Lo cierto, finalmente, es que los más, en las escuelas, entienden la cultura como folclore o "desfiles" entre los que se puede extraer como su común característica: "los multicolores ropajes". Ahora hasta la elección de la ñusta del año es viable a nombre de la interculturalidad. Es decir, se impone una visión de cultura restringida a los atuendos, porque en el fondo se reproduce lo eurocéntrico. ¡Nuevamente, producción y colección de inocentes como inoperantes cosillas!

A la par, los hay también de aquellos que, haciéndose seguidores del Arguedas boliviano, o tal vez, simplemente atendiendo a su capricho, perciben a las culturas, específicamente a las originarias, como la manifestación misma de lo "pernicioso", como la "enfermedad que caracteriza a nuestro pueblo", como escollo al "desarrollo" por su "borrachera", "flojera", "suciedad", etc.

Entonces, creo que el uso de las lenguas originarias en la escuela no debe consistir simplemente en cambiar métodos, sino ante todo en cambiar los *contenidos* desarrollados, puentes de relación entre educador y estudiante. Por tanto, creo que el desafío consiste en elegir puentes entre el lenguaje local (por lo demás subyacente), con lo visible y hasta hegemónico: el lenguaje científico-académico-escolar. Así, se intentará establecer una auténtica situación en la que los idiomas, importa decir sus hablantes, ergo la sociedad, la cultura, tengan mismo status social, mismo reconocimiento, entonces, sólo entonces, se habrá concretado el ideal de la interculturalidad.

Las opiniones que sostienen que la educación esta descontextualizada, parecen tener razón, porque sus protagonistas no la encarnan, en este caso empleando una lengua originaria, no generan procesos cuestionadores para no hablar de transformativos, sucumben ante la disposición, el memorando, o sólo la opinión mayoritaria. Así, ni siquiera se cumplen preceptos estipulados por la propia Ley de Reforma Educativa en lo referente a que la educación deberá apoyar a la construcción de sujetos críticos, expresivos y creativos.

De esto podría desprenderse una primera conclusión general que también es convicción; ninguna cultura se vigoriza con visiones y percepciones mesiánicas o altruistas, tan frecuentes en la escuela y la sociedad toda. Verbigracia, nadie crece con dádivas, porque ello, ipso facto, plantea el predominio de uno sobre el otro; se crece siendo plena y honestamente reconocido en sus determinaciones, así éstas sean erradas.

En este mismo marco, voces vinculadas a la educación (particularmente de docentes y alumnos[43]) que refutan procedimientos y efectos de esta Reforma, oscilan en los extremos: acatan las disposiciones (acertadas o erradas) que emiten las autoridades del SEN o en su defecto, tomamos la "iniciativa" de "recuperar la cultura", particularmente en infaltables "actos cívicos". Todo ello en el afán de convertir nuestra escuela en una de carácter intercultural y bilingüe. Pocos, muy pocos, son conscientes de la sutil postergación de nuestras culturas por acción de este tipo de actuaciones. Una de esas aludidas disposiciones, precisamente, es la enseñanza en lengua originaria en las escuelas del país. En estas condiciones, el propósito (aunque literal) orientado a involucrar y comprometer a los pobladores de este país con su esencia *multiétnica* y *pluricultural*, desde mi punto de vista, todavía está supeditada a recorrer considerables y pungentes tramos.

No obstante, con acrecentada esperanza, debo señalar que, a pesar de los apasionamientos y quizás lejos de los ritmos deseados o los marcos previstos por los diseñadores de la Reforma Educativa, se está logrando establecer, con muchos esfuerzos, la enseñanza del quechua en las escuelas del país. Declaro que se avanza, incluso a riesgo de contrariarme, porque docentes y alumnos que antes no queríamos siquiera escuchar una lengua originaria, ahora al menos estamos discutiendo el por qué debemos hacérselo. Docentes que antes hacíamos escarnio de niños que sólo hablaban una lengua originaria, ahora, aún rumiando, como decía, empezamos a usarlas. En este mismo marco, maestros normalistas que continúan su formación profesional buscando el grado académico de licenciado, se muestran empeñosos en la elaboración de sus

43 En el sentido de pertenecientes a una entidad como es la escuela o el centro que los convoca.

trabajos de tesis y buscan diferentes estrategias para un exitoso uso del quechua en el ámbito escolar.

A esto se debe sumar y reconocer algunos denodados impulsos de personas e instituciones que desarrollan eventos de formación y actualización en el uso y desarrollo de las lenguas en ámbitos de la educación. A manera de ejemplo, sirve resaltar este propio evento y la serie de talleres realizados en otros centros de formación, donde educadores de todo el país empezaron a producir material en lenguas originarias, favoreciendo con ello, desde la práctica, el postulado de la interculturalidad. Con todo, es justo reconocer que aún persisten ciertos inconvenientes que dificultan los intentos por asentar un idioma originario en la escuela, más allá del simple uso de ella en el aula.

Atendiendo a los antecedentes expuestos, y a manera de conclusión considero que:

- Al enseñar o aprender un idioma local, no sólo se hablará de la lengua como tal, no sólo se la instrumentalizará, no sólo se buscará equivalentes, sino y sobre todo, se hablará de la cultura que representa, para resaltar sus símbolos y sus sentidos. Esto es, buscar la concreción de actitudes de reciprocidad, hacerla complementaria en el sentido andino.
- Al enseñar o aprender el quechua deberá cuidarse de desplazar conceptos o léxicos que si existen en los idiomas locales, pero que por fuerza del otro idioma más promocionado, terminan siendo relegados o anulados.
- La enseñanza y el aprendizaje del quechua, desechando los métodos gramaticales o de traducción, debería optar por un enfoque comunicacional y situado como real intento por elevarla al rango de una lengua con reconocimiento social, a sola condición de no hacerlo en los marcos formalmente escolarizados.
- Finalmente, al enseñar empleando una lengua originaria, se debería rechazar de plano todo acto o intento piadoso con relación a lo originario, dado que ello afecta nuestra propia dignidad de cultura y nación.

Preguntas, respuestas y comentarios

Pregunta participante:

Parece que la Reforma Educativa, al usar o tomar en cuenta el idioma, en este caso quechua, lo usa únicamente como un instrumento, y no como un fin. Entonces, es cuestión de hegemonía, de poder. Si revisamos la Reforma Educativa, por ejemplo, no hay ninguna categoría quechua, para nada. Por ello digo que solamente es un instru-

mento, para que así el Estado pueda totalizarnos, para que pueda absorbernos. Esa es mi impresión.

Respuesta del expositor:

Comparto esa idea, de que los idiomas originarios para la reforma educativa sólo son utilizados como instrumentos.

Comentario participante:

Bolivia desde el año 1825 ha venido realizando muchas reformas; en realidad Bolivia es el país de las reformas y de las revoluciones. Para transformar el mundo, sin embargo, primero debemos transformarnos nosotros mismos. ¿A dónde quiero apuntar? Durante el gobierno de la señora Lidia Gueiler Tejada, por ejemplo, el Congreso aprobó como lenguas oficiales al quechua, al aymara y al español, en consecuencia, los documentos de orden público deberían elaborarse en los tres idiomas, pero eso no ocurrió nunca. Ya se dijo que muchos padres rechazan que sus hijos vayan a la escuela y aprendan hablando quechua. Por ejemplo, yo soy de la legendaria mina Catavi Llallagua Siglo XX, en ese terruño es prohibido que el compañero campesino o su hijo hable en quechua, tiene que hablar castellano.

Por otro lado, quiero hacer referencia a un manifiesto del Partido Comunista de Bolivia que dice: Porque el hombre boliviano debe aprender quechua y castellano, lo contrario sería ponerle una muralla china o cerrarle el camino al progreso, el compañero campesino tiene todo el derecho para poder entrar por la puerta grande hacia el progreso y gozar de todos los beneficios y adelantos científicos, tecnológicos. Lamentable en Bolivia casi nada se ha producido en quechua, a no ser de algunos cuentos o composiciones folklóricas. ¿Hay por lo menos un periódico para los quechuañol hablantes? ¿Por qué no se escribe en quechua otras cosas como la bibliografía del derecho, la medicina, la ingeniería, etc.?

Hoy día los idiomas nativos se utilizan para hacer propaganda en la televisión, para que se escuche bonito. Cuando nos postulamos a un trabajo, nadie nos pregunta si hablamos quechua, eso es secundario, pero si preguntan si usted sabe hablar ingles, está contratado, ¿o no?

En América del Sur ningún gobierno ha cuidado o cuida los valores humanos, al menos en Bolivia no hubo una política sería de ningún gobierno. Mas bien, a las personas que pretenden recuperar y valorar la cultura los persiguen, los exilian o finalmente los

eliminan como ha ocurrido con Marcelo Quiroga Santa Cruz, Gualberto Villarroel y otros. Recuerdo al profesor Cesar Chávez Taborga, que tuvo que irse exiliado al vecino país de Venezuela, donde felizmente ha sido cobijado por la Universidad de los Andes, haciendo una labor fructífera. Esa suerte corrió también el Doctor Roberto Alvarado Daza, quién murió en la cárcel por un mal del corazón. Creo que las personas que mencionée están entre las pocas que se interesaron por los valores humanos, y que seguramente nos hubiesen enseñado un mejor camino para poder lograr nuestra reivindicación.

Respuesta del expositor:

Solamente una aclaración y con el debido respeto a los demás y a sus opiniones. Creo que la perspectiva de progreso de desarrollo es un paradigma caduco, ya no es una aspiración por lo menos mía, y seguramente de mi pueblo, aunque estamos buscando nuestro propio desarrollo. Por otro lado, no estoy de acuerdo en que todo se escriba en quechua en esa perspectiva del progreso; es decir, no creo que sea necesario escribir una enciclopedia de medicina en quechua, no creo que sea necesario. Nosotros no somos una cultura de letras, sino oral. Con ello no pienso que no debemos escribir. Guaman Poma escribió y graficó la cultura de nuestros antepasados, y en base a ello tenemos algunas pistas para reconstruir nuestra identidad. No estoy en contra de los idiomas nativos y no quiero que me tipifiquen como trostkista. Más bien pretendo levantar un pensamiento del pueblo que dice: “Aprender un idioma más es envestirse de otra garra contra el imperialismo”.

Pregunta participante:

La Reforma Eeducativa, en el tiempo que se viene aplicando, parece que no está logrando los resultados esperados. En los textos que se han producido para implementar esta reforma se ha incorporado incluso palabras que no existen en el quechua hablado en Bolivia. Un ejemplo es la palabra “*p’anka*”, que significa para el diccionario quechua ecuatoriano algo como apilado de hojas, pero que en el quechua boliviano no existe. Con esta palabra se denomina a los libros.

Además, el idioma quechua en cada lugar tiene sus particularidades, no es igual en todas la regiones. En el norte de Potosí, por ejemplo, es diferente al del valle de Cochabamba. Entonces siempre van a existir variaciones, pero debemos adecuarnos a esto. Cuando un profesor está enseñando en forma bilingüe, se da cuenta que el mismo no conoce muchas palabras que están en el texto guía. Pero lo más grave es que estas palabras no son conocidas por los niños ni por los padres.¿Qué tipo de quechua se debería entonces aplicar en la Reforma Educativa?

La traducción de algunos objetos al quechua es otro problema. Como traducir radio, si no hay este objeto en el mundo quechua o aymara. A la radio le llaman *wayra simi*, y eso parece ser un invento de algún académico. Pareciera que los consultores de la Reforma Educativa han trabajado justamente a través de inventos o haciendo copias de otros lugares como del Ecuador. ¿Cuál es su opinión respecto a esta situación?

Respuesta del expositor:

Primero, creo que existe un problema de método, y por método se tiene que compatibilizar. Si "*p'anka*" es una palabra que da la imagen de libro, ¿por qué no adoptarla si en nuestro idioma no existe esa imagen? *P'anka* denota un apilado de hojas del choclo ¿verdad? Pero esa palabra existe en el quechua incluso nuestro para denominar no precisamente a un libro, pero existe. En lo que no estoy de acuerdo es utilizar o inventar palabras como *cawallu* en vez de caballo. Esta palabra no existe en aymara ni en quechua, sólo se le dio una forma de aymarañol o quechuañol. Si no hay una palabra en el idioma nativo, es mejor utilizar la palabra en español y decir caballo.

Comentario participante:

La Reforma Educativa no es algoo que ha llegado por idea del MNR. La Reforma Educativa está siendo aplicada en 161 países en el mundo, es una receta que bajo el título de la concesión intercultural y bilingüe, está obligando a asumir la cultura occidental a las culturas originarias. Tuve la oportunidad de ver lo que está ocurriendo en los *Uru Chipayas*. En los textos de la Reforma Educativa existen palabras como farmacia, casa, barrio, zapato, entre muchos otros, pero los *Uru Chipayas* no tienen zapatos, sino abarcas; no tienen una casa sino *wayñita*. O sea, sólo son traducciones del mismo sistema que trata de asimilar el idioma originario, tratan de meter los conceptos occidentales a través del idioma nativo. Los *Uru Chipaya*, sin embargo, tienen su idioma, sus conceptos, saben manejar el agua, pero eso no está contemplado dentro de esta Reforma Educativa.

A mi me parece que siempre han existido procesos interculturales. El término tal vez lo han inventado en las academias y nosotros nos estamos apropiado de esos títulos patentados. La interculturalidad siempre fue practicada por las naciones originarias, no es un proceso romántico como se piensa. Los *Uru Chipaya* siempre han estado en encuentro con los aymaras, y de los aymaras han tomado, por ejemplo, su estructura de autoridades como son los *Jilakatas*; en tanto que en este proceso intercultural, los aymaras han aprendido de los *Uru Chipaya* el manejo del agua.

La Reforma Educativa es un proceso que viene de arriba bajo el sistema democrático, donde todos tenemos los mismos derechos y las mismas obligaciones. Entonces los *Uru Chipaya* tienen la obligación de aprender el castellano, pero un citadino no tiene obligación de aprender el Uru Chipaya; el uno viene de arriba y el otro es de abajo y no tiene importancia.

Pregunta participante:

Hay un proyecto de programas radiales para comunidades de Tapacari y Quillacollo. La idea es hacer microprogramas tanto en versión español como en quechua. Pero aquí encontramos un problema, en el sentido de que las palabras del quechua no son similares en todas las comunidades, y si las tomamos de un lugar puede ser que no las entiendan en otro lugar.¿Qué sugerencia tiene?

Respuesta expositor:

Nuevamente hay un problema de método. Si usted quiere llegar a cada una de las comunidades con sus particularidades, su proyecto tiene que ser de largo, largo y largo alcance. Creo que aquí tiene que tomar la idea de estándares ¿no es cierto? Considero que usted podría tomar un quechua que se usa en un espacio más extenso, tratar de buscar las palabras que se entienden o se conocen en un contexto más amplio. Algunas palabras probablemente están siendo desplazadas por el castellano, entonces porqué no aceptar otras de otros contextos que no se habla pero que denotan identidad. Va a depender de cómo llega a un lenguaje más compatibilizado.

Pregunta participante:

¿Quiénes manejan la parte técnica-científica de los idiomas nativos? Será que son los amautas o yatiris.

Respuesta del expositor:

Creo que te identificaste como los académicos al decir técnico-científico, no se si lo hiciste consciente o inconscientemente. Lo técnico-científico es manejado por los académicos, por los que tienen acceso a un diccionario. Dentro de nuestras culturas tal vez cabe hablar de los técnicos autoformados como son los yatiris.

Es verdad que el quechua se habla de diferente forma en cada lugar, pero en algunos lugares se habla de manera más original que en otros. El quechua es de las comunida-

des y no de los académicos, y en ese sentido puede ser que en cada comunidad existan algunas personas que son verdaderas memorias vivientes, como son sobre todo los abuelos y los yatiris. Pero muchos de estos sabios no quieren enseñarnos, eso ocurre simplemente porque no nos ganamos ese derecho de recibir la riqueza de nuestra cultura sin atajos; en este caso, estamos siendo limitados desde adentro y no desde afuera.

Neocolonización y reevangelización en la Reforma Educativa y la propuesta de intra e interculturalidad

José Mario Illescas[44]
Tukuy Riqch'arina, Cochabamba-Bolivia

Quiero pedir permiso a cada corazón para que pueda tener sus ojos y oídos abiertos al sentimiento; quiero pedir permiso a esta universidad, a sus autoridades y a todos ustedes. Así mismo, pedir permiso a la madre tierra, a la pachamama, al tata inti como hombre y a la mama inti como mujer, a la mama cocha del lago Titicaca; pedir permiso a todos nuestros muertos que no están muertos en nuestro corazones como son las abuelas y abuelos, no solamente del Tawantinsuyu, sino también de todas las culturas sin excepción.

Un amigo me dice que el evento tiene dos aspectos: un aspecto de bajo nivel y otro aspecto de alto nivel. ¿Qué implica esta preocupación? Escuchar de mi gente, mujeres y hombres, que están todos los días en el cotidiano y en la historia de este mundo de vida para mí es un regalo de la vida. Ellos nos transmiten tal vez no con su lenguaje y no con la impostación de una oratoria, pues fácil es aparentar e impostarse, eso se aprende de lo académico. Pero sentir en el corazón las expresiones sentidas por el hermano Ernesto Condori que viene desde el Chapare dejando un congreso, eso es respeto a la identidad, a la diferencia y a la semejanza. Encontrar y hablar con un dirigente como Román Loayza, como Feliciano Mamani o Feliciano Vegamonte, al compañero representante de la central obrera departamental, eso es el alto nivel del corazón que muchas veces no sabemos sentir porque queremos la magistralidad de una exposición.

Nos olvidamos a menudo de algo muy fundamental, que es la educación. Han pasado más de 510 años desde que este país, que esta tierra, que esta parte de la pacha, ha sentido en su vibración, porque nuestra madre tierra no está muerta, la pisada de la colonización y al mismo tiempo la pisada de la evangelización. Este fenómeno colo-

44 Es Director de la Asociación Tukuy Rijch'rina en Bolivia, Amauta y Médico Tradicional e Investigador Autodidacta y Escritor.

nial tiene formas específicas, el matrimonio o el binomio del colonialismo español con la evangelización. Me pregunto, ¿qué relación tenía este binomio? Educar a nuestros abuelos y a nuestras abuelas, tal vez no, porque nosotros no percibimos a la educación exógenamente, que venga desde afuera de la realidad.

En 1825 el colonialismo español se marcha porque el colonialismo inglés lo expulsa indirectamente, lo suplanta y aparece la república en toda América. De ese modo se inaugura un neocolonialismo, pero no se marcha la evangelización sino que se forma un nuevo matrimonio. Estalla en Hiroshima el 6 de agosto una bomba atómica, otra en Nagashaki, viene el acuerdo de Yalta y sale el imperialismo ingles de América haciendo un discurso por el mundo de que América es para los americanos. Entonces empieza el neocolonialismo norteamericano, que luego se cree dueño de estas tierras y se presenta como el amo y señor de Bolivia, pero siempre acompañado de la evangelización.

La vigencia del neocolonialismo norteamericano amarrado con la evangelización termina, sin duda, en gran parte pero no por completo, con lo que se llama la tercera revolución industrial de 1970, impulsada por esa crisis imperialista de ese momento. Desde entonces hasta la fecha, pasando por 1985 que nosotros objetivamos como el 21060, la caída del muro de Berlín en 1989 y la guerra del golfo en 1991, Bolivia esta recolonizada y reevangelizada. Ésta es la verdadera situación de la cual tenemos que partir para poder hablar de educación. ¿Vamos a retornar a la educación que recibieron nuestras abuelas y nuestros abuelos hace trescientos o cuatrocientos años o a la educación que recibieron los padres de nuestros padres que, en algunos casos, están vivos hoy día? ¿Qué educación recibieron en este país?

Quisiera ampliar esta categoría de la recolonización. La colonización en 1492 era de españoles, de portugueses, de ingleses, de franceses, de holandeses, hubo desde ese momento una dependencia. Incluso nos ponen paradigmas para que nosotros hagamos teoría social desde las tesis de diplomados, maestrías, doctorados o de licenciatura; todo nos lo ponen etnocéntricamente y por eso tenemos dependencia intelectual. Roberto Agreda me hace recordar con su marxismo a ese tipo de dependencia ideológica, somos todavía tributarios de Copenhague, de Lovaina, de la Complutense, pues nuestros doctorados van allá. Pero creemos que es tiempo de que vengan los europeos a sentir la sabiduría de estas tierras, que vengan a sentir y a compartir con nosotros un paradigma que llama “la coevolución de la vida”

Estas tierras donde vivimos hoy día no son solamente de los americanos, que quieren convalidarse como dueños a través de la proyección. La doctrina de Monroe de Amé-

rica para los americanos se ha reactualizado y redefinido, hoy día los americanos quieren ser dueños de las tierras, de los territorios, de los recursos naturales, de la cultura, de las condiciones humanas, de nosotros mismos y de nuestros hijos, desde el estrecho de Bering hasta el Cabo de Hornos. Pero eso no les es fácil, porque también vienen europeos a discernir qué espacios van a ser para ellos. Aquí cabe recordar a un papa, a Alejandro VI en 1494, que decía: señores portugueses, de acá para allá es para ustedes y de acá para allá es para España.

Hoy en día nos roban el corazón, nos lavan el cerebro, con esto que se llama educación, socialización, aculturación, formación, información, comunicación, etc. No solamente pues vienen europeos hoy día a disfrutar del imperialismo norteamericano, del empoderamiento de estos territorios, sino también vienen asiáticos tal como nos vemos hoy invadidos por aparatos Sony, autos Mitsubishi o Toyota; ya no solamente se ve autos Ford o Dodge que son de procedencia norteamericana. Esto es lo que se llama "recolonización", la venida de esos grandes imperialismos a disfrutar de estas tierras, de estos territorios y de nuestra propia condición humana.

¿Qué es de la evangelización? Tal vez hiera a algunos sentimientos cristianos, católicos apostólicos, romanos o de cualquier secta cristiana. En realidad, la evangelización, que ha utilizado reprimendas contra nuestros padres para que adopten los cristianismos tal como lo hicieron con Atahuallpa entregándole la Biblia, hoy en día ha cambiado y el estilo es otro, y tiene que ver con la educación intercultural bilingüe. A través de nuestros idiomas o lenguas maternos codifican el mensaje occidental y cristiano para matarnos con nuestras propias lenguas. ¿Pero qué es evangelización? Es el matrimonio entre la nueva evangelización y la doctrina social cristiana de la iglesia. En realidad la nueva evangelización hace ajustes a la antigua evangelización y esto se une a la nueva doctrina social cristiana que la iglesia redefine, en 1991, cien años después, con una encíclica llamada "agnus". Estos dos brazos siempre estuvieron unidos, y hoy día gestionan, diseñan, administran, controlan, ejecutan y evalúan el proceso de deshumanización de la condición humana en estas tierras. Aquí quiero puntualizar y concluir desde el sentimiento de que esta tierra está recolonizada y reevangelizada.

Para hablar de educación en este contexto, volvamos a la educación que recibieron nuestros abuelos, el papá de mi papá, los abuelos del abuelo de mi padre, ¿les habrán dado escuela? ¿O solamente recibieron el proceso de humillación que establecía el colonialismo, con su agresión, opresión, explotación, maltrato, vejamen? ¿Eso es educación? ¿Para nuestros abuelos hubo escuelas y universidades? No hubo nada.

En este país, ¿desde cuándo se habla de educación? Algunos dirán que después de la muerte de Marcos Thola o de Zarate Willka, mientras que otros dirán desde cuando el liberalismo se impuso a la posición conservadora en Bolivia con la aparición de Rene Moreno. O tal vez dirán que la educación la trajo el maestro Simón Bolívar o Belzu. Pero esa educación fue la educación de humillación, de racismo, de marginalización, de exclusión, de opresión; pues bien, ésta fue la educación que recibieron nuestros padres. Entonces, más que educación, nos quedamos con un proceso de aculturación, de colonización y dominación. Este tipo de escuela que recibieron nuestros padres hoy reciben los jóvenes en las escuelas y en las universidades. ¿Qué hacen estos jóvenes frente a un académico del rigor científico, ajustándose a su epistemología? Estudian por ejemplo antropología o ciencias de la educación, pero con un enfoque diferente que los hace sentir la exclusión occidental o tendrán que ajustar metodológicamente a lo que hace la academia y al rigor científico que le exige el tutor de tesis.

Por el año de 1980, los países de América Latina y el Caribe en su conjunto le piden a la UNESCO, a través de sus ministros de educación, de economía y planificación, formular un proyecto de Reforma Educativa para América Latina y el Caribe, porque supuestamente no pueden hacerlo ellos. En esta postmodernidad entonces, nos encontramos con un proceso educativo que se está reproduciendo en Bolivia a través de la llamada Ley 1575 de Reforma de la Educación. Esta Ley de reforma educativa tienen bases, metas y objetivos, y esta Ley en su conjunto, más sus decretos complementarios, no ha logrado cumplir las expectativas de las grandes mayorías de este país. Bolivia ni siquiera ha alcanzado criterios de desarrollo humano, tal como establece la Ley de reforma educativa.

En síntesis, la UNESCO y el Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo del Niño ("educación y desarrollo") ha sido un fracaso en Bolivia. Esto significa que, dentro de los fundamentos de esta reforma educativa, intraculturalidad ha sido marginada, porque esta reforma caminó con el pie de la interculturalidad y con el pie de la participación popular. Muchos dirán que ésta es una revolucionaria ley y que con ella podemos alcanzar un nivel de desarrollo alto en Bolivia. Sin embargo, sólo son ilusiones porque no hubo ninguna interculturalidad ni tampoco participación. Frente a este debate, proponemos refundar la educación, conllevando la educación hacia la refundación del país. Esta refundación de la educación significa cambiar el pie de la interculturalidad por la intraculturalidad, y el pie de la participación popular funcionalista ajustada a todo el paquete de leyes, reemplazarla por la pacificación social plena desde la parte social. Para ello, debemos considerar en teoría la posible refundación de la educación del país, no solamente mirando la interculturalidad, sino que este país también es intracultural. Entonces la nueva ley educativa debe incorporar como fundamento real la intra e interculturalidad.

Como la participación popular no funciona, proponemos por la vía de la Asamblea Constituyente, reconstruir una democracia representativa para no caer en el cuento de la democracia participativa. Debemos ir más allá de la democracia representativa y de la democracia participativa. Ni siquiera en Venezuela se está haciendo, lo que es una democracia social, para que así, desde las bases sociales, exista plena participación y decisión de sus acciones. De este modo se puede llegar a diseñar desde las bases sociales un proceso educativo que necesita la base social, diseñar el mismo desenvolvimiento económico que necesita la localidad, la comunidad. Ahí cae el planteamiento de ir a las bases sociales para levantar desde ellas ese proceso.

¿Cómo se entiende ese planteamiento de levantar desde las bases sociales? Es la posibilidad de que las bases sociales se levanten usando sus recursos, sus potenciales, sus sabidurías, manteniendo y conservando su identidad cultural, complementándola con la interculturalidad.

Pues bien, intra e interculturalidad hacen pues un tema educativo, pero aquí no hay que confundir que la interculturalidad educativa lo es todo, sino que es solamente un punto dentro de una amplia realidad interculturalidad. Graciela Mazorco dice que la interculturalidad educativa es un difunto que mata esa dinámica y a ese movimiento que impulsaba mil reivindicaciones más allá de la educación, como las reivindicaciones sobre el petróleo, la tierra y la identidad.

Entonces el movimiento social fue castigado al colocarlo en una situación intercultural educativa como si fuese un todo; pero a la vez, la intraculturalidad educativa no quiere decir solamente pensar en nosotros, hacia adentro en términos educativos, sino que la intraculturalidad implica que nosotros podamos desenvolver el modelo social, que al mismo tiempo implica desenvolver el tipo de ser humano dentro esa interculturalidad combinada con la intrasociedad a la cual corresponda esa cultura. Por tanto, la categoría intraculturalidad no solamente es más grande que la categoría intraculturalidad educativa, sino que también implica que está conteniendo, que está concentrando hacia su interior eso que realmente es la autoconstrucción del tipo de sociedad que corresponde a ese sentimiento intracultural que está con nosotros queriendo rescatar, revalorizar e impulsar.

En consecuencia, ¿Qué sociedad queremos? ¿Será esta misma sociedad? Indudablemente que no deseamos este mismo tipo de sociedad. ¿Será el mismo el tipo de ser humano? No, deseamos otro tipo de ser humano. Esto implica entonces que la interculturalidad y la intraculturalidad educativa son categorías y realidades muy pe-

queñas dentro de un universo de realidades de categorías más grandes. Hay necesidad en este país y otros de Asia, África, América latina y Europa, de impulsar un nuevo tipo de ser humano que tenga sentimiento y la comprensión de que es posible hacerlo. Para ello, los teóricos han convertido la interculturalidad en un hecho factual, porque la interculturalidad es una realidad concreta, no es una inversión, no es una abstracción, si no que es una actividad de las culturas que están combinándose, intercombinándose, interrelacionándose, interactuando una con otra, es una realidad viva. Pero lo teóricos viven estirando la mano en nombre de la interculturalidad y viven muy bien.

La "interculturalidad más bien es un derecho", lo que nos plantea un desafío. Cuando nosotros representamos al CEDIB, como lo estamos haciendo ahora, en la reunión del capitulo boliviano de derechos humanos, habíamos planteado la posibilidad de que la intraculturalidad sea también considerada un derecho, para que así los derechos humanos la defiendan dentro de ese escenario conflictuado, hoy y mañana. No escucharon, porque reconocer la intraculturalidad como derecho ya implica redefinir el convenio 169 de la OIT, y eso implica que tal vez Francia ya no quiera firmar nunca más ese convenio en un escenario más grande.

Hoy nos toca sentir para proyectar la intraculturalidad desde las bases sociales, desde los académicos y estudiantes como ustedes; proyectar la intraculturalidad como derecho en este escenario de conflictos en Bolivia y en cualquier parte donde exista la culturalidad.

Preguntas, respuestas y comentarios

Pregunta participante:

¿Qué recomendación haría para los estudiantes? Siento que nos encontramos en el medio del problema ¿Qué podemos hacer frente a este nuevo planteamiento de la educación? Por un lado, deseamos llegar a tener incluso una maestría, y por otro lado queremos volver a nuestras comunidades y recuperar nuestras culturas. Algo con que yo me identifique, por ejemplo, y que me dio mucho gusto, es renacer con los Urus. Ellos me han enseñado a entender la vida de otra forma, pero la academia desde donde me encuentro me dice ¡ojo, cuidado! eso es muy sentimental. Los estudiantes estamos entonces en un conflicto, en la línea de lo científico y el rescate de nuestras culturas. ¿Qué hacemos entonces?

Respuesta del expositor:

Utilicemos el caballo de Troya para hablar de la reflexividad. Justificamos lo que nos exige la academia, así reformulamos en el campo a través de una modificación de la reflexividad. En la investigación reflexiva ya sea etnográfica, antropológica, educativa o cual fuese la disciplina, se sigue tres reflexividades: la reflexividad del investigador, la reflexividad del investigado y la reflexividad de la academia. Entonces podemos levantar cualquier de estas tres reflexividades donde se quiera, pero si podemos plantear en nombre de las tres que cuando uno investiga, en el campo o el en escenario de la investigación, uno es el otro, no en términos de que el otro sea un alterante o una alteridad, sino que uno es el otro realmente. Por ejemplo, uno con la Pacha es unidad, o como se dijo ayer, uno es una gota de agua en el mar.

Cuando vamos a investigar, vemos generalmente al otro en nombre de la observación participante, lo vemos siempre observado, como un objeto, a pesar del discurso participante que llevamos. En la academia médica, el doctor hace visitas a los enfermos por números y según su historia clínica, ni siquiera le pregunta el nombre ni mucho menos le saluda; es decir, no siente al otro en el corazón, eso es expresión de la ontología y la gnoselogía que separa a otro.

En cambio cuando tú vas al campo, encuentras un sentimiento cuando te aceptan primero como el otro, no te dan ninguna información, porque antes de ser el otro ellos te asumieron como el otro. Ahí ya no eres una observadora participante porque a lo mejor ya no necesitas hacer ninguna entrevista, puesto que la mejor entrevista es el diálogo. Entonces ésa es la recomendación, usar el cuento de la etnografía que es la metodología de la vida cotidiana. Este tipo de investigación es básicamente cualitativa, que nos permite hacer desde el sentimiento lo que somos nosotros mismos, entonces hay un quiebre de esto que es la separación. Hay muchas tesis de ese tipo, ligarse al sentimiento en el concepto de la Universidad Mayor de San Simón que es baluarte en tener capacidad de autosustentarse. Pero si podemos llegar a ese *tinku*, en una tesis se tiene que tener todo claro, se tiene que saber lo que ya sabe, y el otro 50% o más es lo nuevo y lo que tenemos que enseñar al jurado lo que no sabe. Entonces, hay que llevar a un rigor de expresar desde el sentimiento un mundo de vida.

La destrucción de Bolivia o la construcción del Jiwasa: faccionalismo o complementariedad para una educación intra e intercultural

Julio Mantilla[45]
Carrera de Sociología-UMSA, La Paz-Bolivia

El tema de la transculturalidad y de la intraculturalidad es algo que penetra en lo más profundo de nuestro propio ser, porque estamos atravesando por problemas de identidad. Por tanto, es uno de los problemas más serios que hacen a la formación de lo que es un ser y de la identidad nacional. Ha habido un avance, por cierto, con el reconocimiento importante del aymara y del quechua como idiomas; ciertamente esto no basta, porque no solamente se trata de reconocer cómo el otro habla un idioma diferente, sino que el otro piensa diferente. En ese sentido, tomaré como tema de análisis el discurso del Mallku Aymara (Felipe Quispe Huanta, líder aymara) en las jornadas de octubre del 2000, puesto que provocó una respuesta que es sumamente peligrosa para Bolivia.

El Malku Aymara en octubre del 2000 dice: "Yo no me siento boliviano". "…Desde aquel agosto de 1825, caímos en la esclavitud de esa República blanco - mestiza que tiene su bandera tricolor, su escudo y su himno nacional. De esta manera, identifica todo lo que son los capitales simbólicos de la que llama la otra Bolivia.

En respuesta a este discurso, el señor Isaac Bigio, que es un experto de la London School of Economics dice lo siguiente: Esto lleva a plantear la hipótesis de "guerra interior sobre la destrucción de Bolivia", porque está siendo manejada con todas las estrategias de defensa del Mallku Aymara. Continua Bigio, y dice: "El Malku Aymara llama a destruir la República de Bolivia". Entonces se dice que el Mallku Aymara, líder del EGTK, no ha buscado incorporarse a los gobiernos tradicionales, como ha ocurrido en el caso de los republicanos norirlandeses o del M-19 colombiano, y tampoco ha abandonado su discurso revolucionario radical; el Mallku Aymara no plantea

45 Licenciado en Economía, Ex-Alcalde de la Ciudad de la Paz y Docente del Instituto de Investigación Sociológica "Mauricio Lefevre" de la UMSA.

un "acuerdo de paz", como lo hizo por ejemplo en el Perú el líder senderísta Abimael Guzmán. Es más, Felipe Quispe sigue manteniendo su frontal oposición al sistema. Él llama a destruir a la república boliviana y convoca a las comunidades andinas que no reconozcan a ésta, a la par que las insta a conformar un Estado paralelo con sus respectivas fuerzas armadas, autoridades y símbolos. Con esta lectura del discurso del Mallku Aymara, Bigio concluye diciendo que la "actual polarización boliviana podría llevar a una explosión social". El nacionalismo aymara puede devenir en una fuerza separatista e incluso el irredentismo aymara podría dar paso o amenazar hacia una guerra continental.

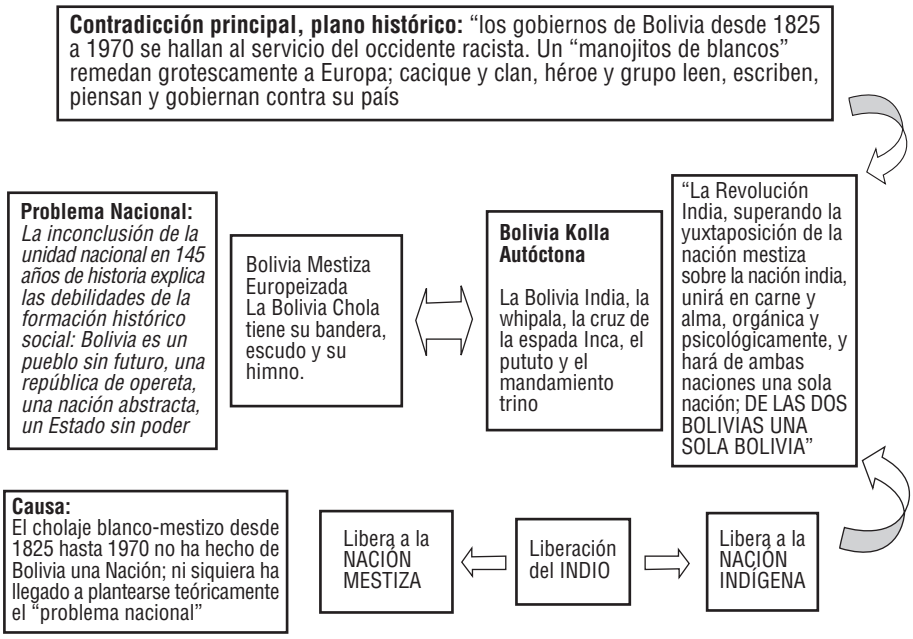
En esta lectura de Bigio no cabe duda que hay un desconocimiento de lo intercultural y lo transcultural del mundo aymara, y sobre todo hay un desconocimiento de la genealogía aymara de la guerra; es decir, de la contradefensa, de la "*chajhua*" o más propiamente del "*tinku andino*". Además, hay un desconocimiento de las huellas ideológicas sobre las dos Bolivias y del discurso del Mallku Aymara en torno a las dos Bolivias.

¿Cómo se explica esta lectura de Issac Bigio? Resulta evidente que el horizonte de visibilidad racionalista occidental siempre está rompiendo el sujeto cognoscente del objeto desconocido, y en esa separación los occidentales ven al mundo como poblado por objetos, todo se convierte en objeto. La teoría de la guerra militar occidental interpreta entonces que el sujeto hombre es objeto, es un objeto que debe desaparecer, que debe anularse. De esta manera, en el horizonte de visibilidad racionalista occidental la guerra lleva a la destrucción del otro, lleva a la aniquilación del otro. Contrariamente, para el horizonte de visibilidad andino, el mundo es un cosmos animal vivo, poblado por relaciones; y una relación a diferencia de un objeto no se destruye, porque es una energía. En una energía se trabaja sus valencias, se trabaja la relación que existe entre los opuestos de la energía; una energía no se puede destruir, esa es la diferencia fundamental. El mundo poblado por relaciones como un cosmos animal vivo no puede destruir sus componentes, puesto que las relaciones se entropian, se trabajan sus valencias pero no se destruye. Issac Bigio en cambio, cree que el horizonte de visibilidad de la guerra que manejan los aymaras busca la destrucción del otro.

Comparemos ahora las huellas ideológicas del discurso de las dos Bolivias, en base a un mapa conceptual de Fausto Reynaga, a quién considero un maestro en el tema. Es autor del libro la "Revolución India", publicado entre los años de 1970 y 1971 en plena vigencia del "pacto militar campesino", por lo que su aceptación fue muy baja, rompe con Tamayo, rompe con el MNR y rompe con el fascismo. Así, Reynaga contrapone a la Bolivia mestiza con la Bolivia Kolla autóctona, señalando que los gobiernos de Bolivia desde 1825 hasta 1970 se hallan al servicio del occidente racista. Metafórica-

mente, dice que unos "manojitos de blancos" remedan grotescamente a Europa; cacique y clan, héroe y grupo leen, escriben, piensan y gobiernan contra su país. Este es el punto central del discurso de Reynaga.

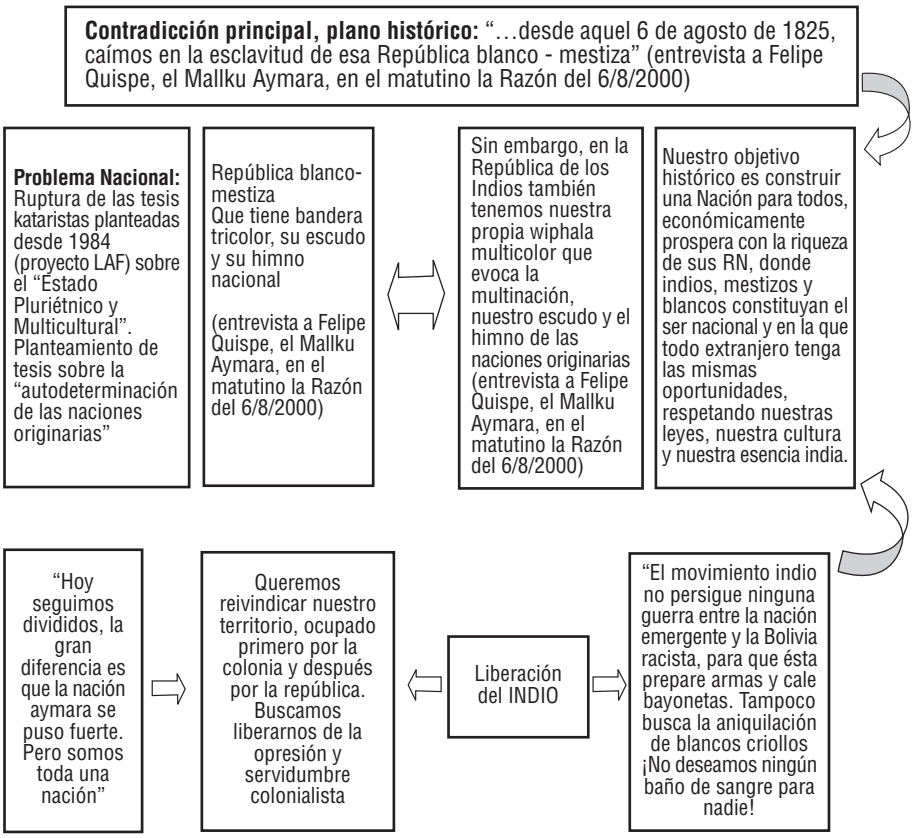
Huellas ideológicas del discurso de las dos Bolivias
Mapa conceptual de las dos Bolivias en base a Fausto Reynaga



Luego de la Revolución India, dice Reynaga, superando la yuxtaposición de la nación mestiza sobre la nación india, unirá carne y alma, orgánica y psicológicamente, y hará de ambas naciones una sola nación, de las dos Bolivias una sola Bolivia. Esta forma de ver haciendo diferencia entre objeto y energía, se plasma justamente en que la liberación del indio está ligada a la liberación mestiza y a la liberación de la nación indígena.

Analicemos a continuación el mapa conceptual del discurso de Felipe Quispe, el Mallku Aymara. Aquí la contradicción principal o los elementos que hacen a la confrontación, a las dos fuerzas, son las mismas que fueron planteadas por Fausto Reynaga. Así se tiene, por un lado, a la República de los Indios que tiene su wiphala multicolor, su escudo y su himno, y por otro a la República blanco-mestiza que tiene su bandera tricolor, su escudo y su himno nacional.

Mapa conceptual de en torno a las dos Bolivias según el discurso del Malku Aymara



El problema nacional en el discurso del Mallku Aymara, es la ruptura de la tesis kataristas planteada hasta ese momento. No es cierto que Reynaga haya replanteado el tema de la nacionalidad. Aquí hay una confusión, porque si bien en 1900 la tesis katarista plantea como nacionalidades a los aymaras, quechuas y tupi guaranis, Felipe Quispe rompe con ese discurso con su "tesis de la autodeterminación de las naciones originarias". Nuestro objetivo histórico, desde el punto de vista del discurso de Felipe Quispe, es construir una nación para todos, exactamente similar al planteamiento de Reynaga. De esa manera, tanto indios, cholos como mestizos constituirían el "ser nacional", y donde todo extranjero tenga las mismas oportunidades, respetando nuestras leyes, nuestra cultura y nuestra esencia india. En consecuencia, el movimiento indio no persigue

ninguna guerra entre la Bolivia racista y la nación emergente, para que esta última prepare armas y cale bayonetas. Tampoco busca la aniquilación de blancos criollos ¡No se desea ningún baño de sangre para nadie!

En conclusión, la tesis de Issac Bigio, que puede entenderse también como la tesis de la escuela superior de guerra y de los racistas bolivianos, corresponde a una lectura falsa del discurso del Mallku Aymara, porque desconoce el horizonte de visibilidad cultural andino-amazónico dentro de la *Chajhua* y el *tinku*, cuya esencia es la búsqueda de la inclusión del otro para lograr complementariedad bajo ese horizonte de visibilidad. El profesor Javier Medina en su exposición plantea, por ejemplo, la coexistencia de dos fuerzas utilizando lo mejor de cada una de ellas. Este planteamiento rompe con la tesis de la guerra contra los indios, porque los blancos guardan en su esencia la destrucción del otro desde su horizonte de visibilidad. El tema de indianización, entre tanto, plantea la complementación entre todos, lo que pasa por una coherencia que existe en la extraordinaria cultura aymara, donde contiene y se concibe la inclusión del otro como parte de una totalidad. El *jiwasa* que es el *jiwaña* y que significa el yo, está construido sobre la muerte y sobre la realidad permanente y dinámica de la complementariedad. Sin embargo, muchos ignoran y desconocen la cultura y el horizonte de visibilidad de los aymaras, y por eso hacen planteamientos falsos y errados como el que realizó Issac Bigio. Para que haya una relación cultural no basta saludar en aymara, sino saber que piensa el otro desde su propio horizonte de visibilidad; para que exista un diálogo debe haber códigos comunes que les permita incluirse el uno al otro.

Preguntas y comentarios de la exposición:

Participante (Simón Yampara):

Quiero hacer una pregunta y también un cuestionamiento a la postura de Reynaga como también de Felipe Quispe. Me gustaría conocer su criterio respecto a lo siguiente. Felipe Quispe habla del pueblo, habla de la reivindicación de lo aymara y de todo ello, sin embargo se ancla en la estructura sindical, a pesar de su compromiso ha preferido estar en la estructura sindical y, además, suplantando con una especie de apodo a un Mallku. En realidad Felipe Quispe no conoce la estructura de las autoridades originarias y mucho menos a la estructura de los Mallkus, porque él nunca ha sido autoridad originaria. Entonces, al autodenominarse Mallku, está denigrando la estructura originaria de los Mallkus. ¿Cuál es tú opinión sobre esta situación? En otras palabras, reivindica lo aymara pero se ancla en el sistema republicano; es más, Felipe Quispe forma su partido al igual que los k'aras. Con esta actitud acepta el sistema, entra en su

juego y se hace diputado en este sistema. ¿Cómo puede haber tanta distancia entre lo que dice y lo que hace?

Respuesta del expositor:

Por respeto siempre evito dar opiniones y hacer alusiones personales, por lo que pido disculpas a todo el público por excusarme a responder la pregunta de Simón Yampara.

Lineamientos generales para una educación intra e intercultural desde la sabiduría de los Pueblos Originarios de Bolivia y Latino América

El objetivo general del evento fue definir el carácter de la educación intra intercultural vinculado al desarrollo endógeno, haciendo un análisis crítico de la reforma educativa neocolonizadora desde las bases sociales. Esto ha implicado considerar la diversidad de puntos de vista, visiones y sentimientos de los participantes y expositores. Bajo ese marco y como resultado de una amplia discusión que se dio en torno a las exposiciones y las reflexiones finales del Amauta Jose Illescas (Andino), del Guía o Sacerdote Espiritual Maya Felipe Gomez y del Consejero Departamental y Dirigente Campesino de la Provincia Tapacarí-Cochabamba Angel Condori, se plantea como aproximaciones para una educación intra e intercultural lo siguiente:

Del desenvolvimiento de lo humano integral originario y la educación intra e intercultural:

- Los conceptos de intra e interculturalidad no se limitan solamente al campo de la educación ni a la problemática indígena campesina, sino que tienen que ver con la crisis de los valores éticos del mundo actual. Por eso el desafío es también a nivel personal en el sentido de como vamos a luchar por un mundo mejor que se considere el desenvolvimiento de lo humano integral originario. Para ello, debemos descolonizarnos, es decir debemos asumir un compromiso personal para liberarnos de las muchas trabas que tenemos como producto de la colonización, puesto que Bolivia históricamente fue un país recolonizado y reevangelizado. Pero eso no significa desconocer o cerrarse a las otras culturas, pero tampoco significa abrirse totalmente para ser destruidos por el poder hegemónico del neoliberalismo que parte de occidente. En ese contexto debe enmarcarse la intra e interculturalidad.

- La capacidad de escuchar y de respeto entre culturas, y entre nosotros mismos, es parte importante de lo que puede llamarse la inter e intra. El camino es llegar a

acuerdos en el marco de la paz y el amor; vale la pena escuchar las opiniones y los puntos de vista de todos. En ese sentido, uno de los desafíos es de reconocerse entre culturas como parcialidades de la vida, si queremos convivir y curar nuestro planeta tierra de ese mal pandémico de colonización. De ahí la urgencia para dialogar mas que entre culturas, entre civilizaciones con sus propias experiencias, identidades, cosmovisiones y lógicas de vida. Eso será posible si se reconoce que los unos como los otros somos distintos, al menos en identidad, cultura y cosmovisión de vida pero coincidimos en la esencia del desenvolvimiento de lo humano integral originario; el conocimiento exógeno no debe provocar supremacía sobre lo local o endógeno, al contrario debe existir una integración de ambos conocimientos respetando de sobremanera el conocimiento endógeno, como algo ya contrastado con el corpus de la experiencia. El no respetar este principio puede significar caer en procesos de transculturación o endoculturación que pueden afectar seriamente el proceso de desarrollo y la vida de los pueblos indígenas originarios.

- Por otro lado, es importante entender que existe dos visiones diferentes de la vida. Lamentablemente, con el término de interculturalidad se pretenden hacer ver que somos muchas culturas con visiones opuestas y no es así. Posiblemente lo adecuado seria de hablar de una única cultura expresada en distintos idiomas. De ese modo podríamos entender como una sola cultura a todas las culturas indígenas del mundo que son inmanentes con la naturaleza, expresada según su idioma, su ecosistema, su manera de ser, sus rituales, sus símbolos etc. Las exposiciones de los hermanos mayas, mapuches, aymaras y quechuas nos demuestran varias coincidencias. El trabajo iniciado en 1986 por COMPAS es un aporte importante para comprender la unidad de los pueblos indígenas originarios.

- La intraculturalidad significa desenrollar la propia identidad en complementariedad y complementación con los otros, y también la interculturalidad puede entenderse como la manera de dar a conocer mi intracultura, lo que es mi identidad cultural y puedo trasmitirla a fuera de mi. Por ello no debe destruirse, porque la información de la unidad la contenemos en nuestro ser. En ese sentido, debemos revisar nuestras acciones cotidianas de la unidad, las que son individuales, colectivas y complementarias, para así consensuar propuestas de la unidad como por ejemplo construir un nuevo Estado.

- La intraculturalidad puede recrearse revalorizando la sabiduría y apoyando la autoestima de nuestros pueblos indígenas originarios, trabajo que debe ser priorizado en las universidades públicas introduciendo un nuevo tratado del ser en general (ontología), y una ciencia andina, maya o mapuche que trate el origen y a la natu-

raleza del conocimiento (gnoseología) y una epistemología de "La Unidad" de indígenas, campesinos y/u originarios.

- La unidad de los pueblos indígenas originarios puede ser construida desde el sentimiento profundo de hermandad en "La Unidad" que nos da el parentesco sanguíneo y espiritual (compadrerío), para iniciar así un diálogo intercultural desde nuestra intraculturalidad fortalecida, creando puentes epistemológicos entre las ciencias de los pueblos indígenas originarios y sectores de la ciencia occidental moderna a lo que hemos denominado diálogo intercientífico.

- Todo en la realidad está unido, nada está separado, a pesar de la aparente separación, a pesar del milímetro que nos separa estamos unidos, a pesar de la distancia que hay entre la tierra y el sol es una sola unidad compacta. Metafóricamente se puede decir que es como una gota de agua dentro de un mar. Todo esta combinado e intracombinado, constituyendo una sola unidad de materia y energía o una sola unidad técnica existente.

- La idea del nuevo paradigma cuántico es de vital importancia para Bolivia, porque el problema fue que se quiso construir hegemónicamente sobre una sola energía, desconociendo a la otra. Actualmente Bolivia tiene 38% de una sociedad occidental y 68% de una sociedad indígena originaria heredera de lo humano integral, lo que hace que en la asamblea constituyente el modelo cuántico será importante, e incluso previamente cuando se tenga que definir la participación de ambos sectores. La propuesta de los aymaras es, por ejemplo, el modelo del ayllu, donde se plantea la complementariedad del urinsaya y aransaya, de abajo y arriba, de macho y hembra. Osea que se propone entender a los occidentales como una parcialidad y a los indígenas como otra parcialidad, donde nadie intente incluir o excluir al otro, sino que siendo como son busquen una complementariedad para formar una comunidad.

- Entonces se tiene que buscar equilibrio, complementariedad, complementación, consenso y respeto a vivir la totalidad. No se puede aceptar un colectivismo aplastante, ya lo demostró el socialismo que fracasó o el individualismo del mercado total que no soluciona los problemas de la humanida. Pero esta apología del individuo no solo es del individualismo, sino implica que la individualidad contienen a la totalidad. Un individuo se siente complementario, en equilibrio y en consenso respetando su identidad y haciendo su complementación y, al mismo tiempo, sintiéndose su familia, su comunidad, su sociedad, su Estado, su civilización y su humanidad, vale decir sintiéndose la totalidad. En la realidad no existe dicotomías, antagónicos, síntesis ni complementarios, pues la unidad se rige por la coordina-

ción y la intracoordinación. La coordinación es la interrelación que se da entre los diferentes elementos, cada uno es el todo. Esta interrelación es la que se da en la realidad, pero además de esta interrelación hay la intracoordinación pero occidente no lo percibe y si lo percibe lo calla porque prevalece la no unidad.

- La reflexión sobre el pensamiento antropocéntrico que heredamos de occidente, permite acercarnos y comprender la relación de la sociedad con la naturaleza desde un punto de vista holístico; asimismo, esta reflexión sirve para darse cuenta que la vida en la comunidades indígenas originarios no es una cosa mecánica y no se puede separar o dividir algo que es un todo. Además para las culturas originarias, como la andina, todo lo que existe tiene vida. El hombre-mujer no es el centro del universo, todos los organismos vivos son cuidados, respetados y protegidos por una sociedad auto-consciente, se educan en comunidad para no atentar contra la naturaleza.

- Los rituales de las culturas nativas son una muestra de esa manera de vivir la totalidad, recordar el pasado para que se refleje en el futuro. Una definición muy interesante de cultura es aquella que dice: “cultura es recordar lo que ha sido”, es decir nos está hablando de algo que hemos sido antes y eso debemos recordar y también nos relaciona al aspecto netamente espiritual. Por otro lado, es importante entender que los rituales que hacen los indígena campesinos es una expresión de inmanencia con la naturaleza. La religiosidad inmanente tiene una concepción de la vida en que todos los seres y todas las cosas de esta vida “somos una sola cosa”, mientras que la religiosidad trascendente es aquella en la que hay un creador que hace el mundo, lo deja al hombre y el se va para que el hombre pueda desarrollar y hacer las cosas a su manera, pero volverá al final de los tiempos a ver y a juzgar como se han comportado los hombres.

- Considerar al espacio y tiempo como una sola unidad resulta ser fundamental para poder entender la manera que tienen las comunidades para relacionarse con la naturaleza y sobre todo para hacer agricultura. Si no se entiende el espacio tiempo como una sola unidad, difícilmente se podría entender la lógica de producción y de relacionamiento con la naturaleza. La dimensiones del espacio y del tiempo son en realidad “n” y múltiples dimensiones infinitas, dimensiones que a la vez son finitas porque como humano en lo infinito eres finito, en tu mortalidad eres inmortal, en tu relatividad eres absoluto, en lo efímero eres eterno, en lo diferente eres semejante y en lo multidimensional eres unidimensional.

- En definitiva, una gran parte de los seres humanos nos desconectamos de la naturaleza y del cosmos, y eso no es un problema de educación y tampoco de ética que

nos puedan enseñar, sino que deben reconectarse. Frente a esa situación, envés de desarrollo se propone un desenrrollo que tendría que despertar en nosotros mismos a ese ser humano integral; debe hablarse de la vida integral, de nuestra identidad, de hacer un humano integral, de lo semejante, de la naturaleza, del cosmos, del ser total. Lo que separa al hombre de la naturaleza es sin duda su conciencia, lo que da lugar al antropocentrismo y el racionalismo, lo que no tienen ni hacen los animales y las plantas.

- Por consiguiente, lo que se requiere es un cambio de epistemología y por supuesto en la ontología de la unidad, no hay nada separado. Si queremos impulsar nuestro propio desarrollo endógeno intracultural debemos desarrollar una epistemología de la unidad. Si queremos construir nuestro propio conocimiento en las escuelas y en las universidades necesitamos desarrollar nuestra propia epistemología de la unidad. La unidad está ligado esencialmente al ámbito de la vida espiritual. Entonces si hablamos de unidad no se puede desligar de la vida espiritual. En ese sentido, es muy importante hablar de la deconstrucción o la reconstrucción a partir de la relación cultura y lengua. Porque si se quiere construir una ciencia de las culturas indígenas se tiene que partir de los idiomas originarios, y así se podrá reconstruir las culturas originarias sin conceptos ni concepciones prestadas de la ciencia occidental.

De la propuesta de educación intra e intercultural y la crítica a las Reformas Educativas Neocolonizadoras:

- Existe una coincidencia en indicar que la interculturalidad en el marco de la Reforma Educativa fue un fracaso, es decir que no ha existido interculturalidad en la práctica, sino solo en los papeles. Como culturas originarias de Latino América por más de 500 años vivimos en humillación, opresión, explotación, marginalización, y actualmente las intensiones del imperialismo es matar todo el potencial humano que ha crecido en estas condiciones históricas culturales. Hoy en día a todo movimiento que pretende reivindicar y defender su cultura lo descabezan y los mandan a prisión, con el argumento de que debemos construir una sociedad democrática. Las perspectivas de los pueblos originarios y los movimientos sociales en el caso de Bolivia deben contribuir a una propuesta de cambio en la asamblea constituyente.

- Frente a todo esto, los pueblos indígenas no quieren una educación o una escuela neocolonizadora. Lo que se plantea es volver a estructurar una cultura política, que permita negociar desde adentro y afuera; de la globalización, del desarrollo económico, tecnológico y científico debemos tomar lo útil para la unidad del país.

- En cuanto al currículum, debemos formular uno que este inspirado en nuestra cultura, basado en nuestros intereses propios, pensando en una economía autosuficiente y en un bienestar colectivo-individual como aún se hace en las comunidades andinas. Esto daría lugar a un país respetado, soberano y autónomo, dueño de su destino y con futuro cierto. Sin embargo, como se están educando hasta hoy nuestros hijos, no tenemos futuro.

- La educación intercultural debe partir de la autoafirmación del ser humano y especialmente del ser adulto. El ser indígena por ejemplo, es un ser integrado al mundo desde su cultura, es autosuficiente en su vestimenta, alimentación, vivienda, etc. El hombre-mujer indígena o del campo rural no sabe del Estado más cuando recibe los impuestos, y cuando alguna vez se le ocurre hacer la justicia comunitaria llega la policía y todo el aparato del Estado. El Estado ha intervenido sólo cuando le convino a los intereses transnacionales.

- Respecto a lo metodológico se debe hacer gnoseología propia: identificar, descubrir, comprender, interpretar, diferenciar, elaborar y sobre todo analizar. En otras palabras, debemos hacer ciencia propia. A ello apoyarían muchos grandes pensadores como Kuhn, Bordiou, Morin, Khundt, Heideger Gadamer, Apel, Habermas, Foucault, Freire, Borda, Jara, Mejía, etc., puesto que el mundo científico y cultural occidental se está empezando a darse cuenta de sus errores y por ello están preocupados en encontrar otro tipo de ciudadanía.

- Se propone una educación que se sustente en la intraculturalidad sin dejar de reconocer a la interculturalidad. En este caso, pensamos que la educación debe partir de la “familia escuela u del hogar escuela”, porque no se puede esperar que primero la sociedad cambie en su conjunto para que cambiar cada uno de nosotros. Dentro la familia y dentro del aula se pueden hacer muchas cosas, es decir pretendemos ser revolucionarios en el aula envés de levantar pancartas en las calles.

- La propuesta educativa que se plantea puede sintetizarse en lo siguiente: "Refundar la educación en los escenarios inmediatos y mediatos. Por lo inmediato y en lo cotidiano, desde el aula hogar, la comunidad y las bases sociales; por lo segundo y por lo mediato, el diseño de una nueva ley de educación que refunde la educación sobre las leyes de la intraculturalidad e interculturalidad, desde las bases sociales en el seno de una democracia social de participación plena y acción directa, desde el diseño de un país posible y diferente, establecida por una posible y próxima asamblea constituyente ".

- Tres aspectos importantes debe considerarse para cambiar la educación: innovar la cultura de la gestión educativa, innovar la cultura docente e innovar la cultura del aprendizaje. Respecto a la cultura de la gestión educativa, en primera instancia debe pasar de la información del conocimiento a la construcción del conocimiento; luego se debe cambiar el concepto de la educación, para que la educación ya no sea vista como un servicio sino como una inversión, o sea que se debe confiar en los sujetos de la educación como generadores de bienestar; debemos pensar que todos somos capaces de producir conocimiento y tecnología. Por otra parte, la educación debe responder con creatividad a las necesidades emergentes, lo que implica que la educación se desarrolle en base a una sensibilidad social recreadora en los movimientos sociales. Finalmente, la gestión educativa debe dejar de estar influenciada por la política partidista, puesto que le hace mucho daño a la educación. Los políticos partidistas de hecho no tienen sensibilidad social.

- Para cambiar la cultura docente, debe "crearse un nuevo pensamiento pedagógico". Los docentes deben trabajar con vocación, compromiso y sensibilidad social, en realidad se debe cambiar la actitud de los docentes. La lucha social de los docentes debe ser creativa puesto que las formas tradicionales como los paros y bloqueos ya no tienen lugar en nuestros días. La lucha social debe ser innovada en 4 aspectos importantes: Pedagogía crítica, compromiso con la historia, sindicalismo con vocación de servicio y sensibilidad social. Dentro el pensamiento pedagógico se debe también pasar de una información del conocimiento a una construcción del conocimiento. Otro punto básico para el pensamiento pedagógico es la identidad cultural. Todo esto debe cerrarse con una investigación pedagógica y una investigación acción revalorizadora de la sabiduría de los pueblos indígena originarios.

- En la cultura del aprendizaje, lo primero que debe hacerse es también pasar de una información del conocimiento a una construcción del conocimiento, como se propone en toda la gestión educativa. A esto se vincula muy estrechamente la investigación como medio para la construcción del conocimiento. En el marco de la cultura del aprendizaje se debe innovar además lo siguiente: Identidad cultural social, conocimiento crítico del entorno, proyecto de vida y aprender con sensibilidad social.

De la educación bilingüe:

- Para la educación es importante comprender el sentido del lenguaje y ese sentir en esa vivencia diaria. Por otra parte, cuando se habla de educación bilingüe no se considera el área urbana como el área rural. En la educación urbana se debería

también introducir la enseñanza al menos de los idiomas originarios. ¿De que sirve que los estudiantes del área rural se eduquen en sus idiomas originarios y los del área urbana no aprendan ningún idioma nativo? De esa manera nunca habrá conexión pese a que los estudiantes del área rural y del área urbana deberán convivir en un mismo país y tendrán que encontrarse permanentemente. Ni siquiera en las universidades se incluye la enseñanza de los idiomas nativos de una manera obligatoria y adecuada, salvo en algunas carreras que se enseña un semestre que no es nada. Entonces como los profesionales podrán dialogar con los pueblos indígenas.

- La propuesta respecto de la educación bilingüe, es que la enseñanza de los idiomas originarios, de acuerdo a cada región, deberían ser obligatorios tanto en el área rural como en el área urbana. Se sabe que las lenguas nativas han sufrido muchas deformaciones y arreglos que fueron realizados desde la visión occidental. El desafío es entonces, reconstruir las lenguas originarias y su gnoseología, para así encontrar el significado que tiene cada palabra mas allá del lenguaje humano y del sentido antropocéntrico, sino más bien encontrar como los antepasados aymaras, tupiguranis, quechuas, mayas, chijchas, mochicas, huaris apurimax, mapuches, etc., expresaban, entendían y sentían en su lengua. Las lenguas nativas de Latino América además de tener connotaciones culturales en determinados espacio-tiempos, tenían sonidos fundamentales correspondientes con la estructura del código genético, porque el gen genera una radiación ultrasónica que tienen una significación vibratoria.

- El Estado boliviano oficial y de sus gobiernos en la práctica siempre promovieron políticas monoculturales y monolingües, como así también son las instituciones públicas, sin embargo en Bolivia existe muchas lenguas y nacionalidades. Consecuentemente es un país contradictorio desde la estructura del Estado, y con ello se está negando sobre todo a las lenguas y naciones originarias. En el marco de la intra e interculturalidad no se puede negar a ninguna lengua ni cultura, todas tienen el derecho de desarrollarse. Entonces los niños bajo una educación intra e intercultural deben aprender a leer y escribir en su lengua originaria y el castellano, y si fuese posible en otras lenguas más porque eso significaría reafirmar nuestras potencialidades lingüísticas y culturales.

- El rechazo por parte de las comunidades indígena campesinas a la educación bilingüe bajo la argumentación de que no es necesario que sus hijos aprendan a leer y escribir en su idioma originario porque ya saben y más bien necesitan aprender a leer y escribir en castellano, parece tener más bien una explicación en el sentido de que necesitan conocer el instrumento vital, la lengua, para enfrentarse a la cultura dominante.

- Uno de los problemas por los que están postergadas las comunidades indígenas originarios parece ser una dualidad de lenguas que tenemos en el país, ya que muchos indígenas si bien saben expresarse en su idioma originario tienen dificultades para expresarse en castellano. En un marco de interculturalidad los que no son indígenas también deberían aprender los idiomas nativos para que así puedan dialogar con los indígenas, lo que no implica que los indígenas no deban aprender el castellano. Sin embargo, vale aclarar que a las culturas originarias no se puede aglutinarlas y hablar de todas bajo una misma lengua o idea debido a su alta diversidad.

- Al enseñar o aprender un idioma local, no sólo se hablará de la lengua como tal, no sólo se la instrumentalizará, no sólo se buscarán equivalentes, sino y sobre todo se hablará de la cultura que representa, para resaltar sus símbolos y sus sentidos. Esto es, buscar la concreción de actitudes de reciprocidad, hacerla complementaria en el sentido andino. Por otra parte, al enseñar o aprender un idioma local deberá tenerse cuidado en desplazar conceptos o léxicos que si existen en los idiomas locales, pero que por fuerza del otro idioma más promocionado, terminan siendo relegados o anulados. Finalmente, al enseñar empleando una lengua originaria, se debería rechazar de plano todo acto o intento piadoso con relación a lo originario, dado que ello afecta nuestra propia dignidad de Cultura y Nación.

De la refundación de la universidad pública:

- La nueva universidad debería buscar una conexión entre lo que es el rescate de nuestras culturas y la enseñanza académica a la que ya estamos acostumbrados, es decir no debe ser puro indígena ni puro occidental, como quien dice estar con un pie en un mundo y con el otro pie en el otro mundo. Hay que enfatizar que se debe tener mucho cuidado al plantear una universidad indígena, puesto que puede llegar a marginar a muchas personas como lo hace la actual universidad y que puede ser válida en países con una pequeña población indígena.

- La experiencia de AGRUCO debe rescatarse en el sentido de llevar la universidad a las comunidades indígena campesinas. La universidad del Alto por ejemplo tiene otra connotación, porque se piensa más en edificios y financiamiento más que de concepción o enfoque, quedando nuevamente desconectados de la tierra y las comunidades. En ese sentido, es muy importante recuperar el concepto del Ayni, aunque un concepto más amplio es el de la unidad. Entonces si queremos realmente un desarrollo endógeno se tiene que ser completos, se debe tener las dos alas; vale decir que lo intra y lo intercultural son igualmente importantes. En ese sentido también es importante pensar en las lenguas como dos alas.

- AGRUCO diseñó una micro universidad donde los conocimientos se convalidan desde la propia cultura y no con el sello de la convalidación de la ciencia occidental. Esto es una opción y un punto de partida, por ejemplo, para la formación de docentes normalistas. Es necesario sacarse esa idea occidental de universidad, y buscar una que se a certificada por nosotros mismos desde nuestra cultura. Se debe crear una instancia académica sin desconectarse de la vida de los pueblos de los indígenas, pero ellos posiblemente no van a estar de acuerdo con nosotros porque no será posible pasar en un sentido académico toda esa experiencia profunda que se maneja dentro de las culturas.

- Por otro lado, la experiencia de AGRUCO no tuvo la idea de dividir entre la idea de una universidad indígena o no indígena, sino incorporar la revalorización de las sabiduría de los pueblos indígena campesinas en la currícula académica y generar un aprendizaje social entre indígena campesinos y estudiantes llevando la universidad a las comunidades indígena campesinas. Esa es sin duda una experiencia de diálogo intra e intercultural.

- Cuando se habla de educación intra entonces, lo que se busca es rescatar la cultura local. En ese contexto, se debe buscar entender toda la sabiduría que tienen nuestros pueblos indígena campesinos, abuelos y antepasados, y eso debe servir para generar nuestra propia ciencia y conocimiento. El cambio de la educación debe ubicarse en un principio de reivindicación de nuestras culturas como el quechua, el aymara, el guaraní, etc. Eso implicaría sentir donde estamos y de donde somos, y así podríamos construir una nueva ciencia a partir de esa realidad. Entonces más que ser contestatarios ante el sistema dominante, se debe proponer otra situación de vida a partir de nuestra vivencia, nuestra sabiduría, nuestra ciencia y nuestra cultura.

- Finalmente, más que crear universidades indígenas es necesario refundar la universidad pública, considerando las realidades, los valores éticos, del consenso, de la complementariedad y el respeto a la identidad en su diferencia-semejanza para plasmar la unidad de lo material, lo social y lo espiritual.