

Pluralismo epistemológico

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

AMÍLCAR ZAMBRANA B. (EDITOR)



FUNPROEIB/Andes
PROEIB/Andes

Pluralismo epistemológico

Reflexiones sobre la
educación superior en el
Estado Plurinacional de
Bolivia

Amílcar Zambrana B. (Editor)



FUNPROEIB Andes
PROEIB Andes

SAIH |

El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos



FUNPROEIB Andes

Director: Guido C. Machaca Benito

Administradora: Nohemí Mengoa Panclas

Editor: Amílcar Zambrana B.

Foto de la portada: Amílcar Zambrana B.

Diagramador: Ruben Dario Valverde Mercado

©FUNPROEIB Andes 2014.

Primera edición: enero de 2014.

Depósito legal: 2-1-47-14

ISBN: 978-99954-874-4-7



La reproducción total o parcial de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a FUNPROEIB Andes.

Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad
Calle Néstor Morales N° 947, entre Aniceto Arce y Ramón Rivero, Edificio Jade, 2° piso.
Teléfono: (591-4) 4530037 y 4530038
www.proeibandes.org
Correo Electrónico: fundacion@proeibandes.org
Cochabamba - Bolivia

Contenido

Presentación	7
Introducción.....	11
Epistemología pluralista	
Raúl Prada Alcoreza.....	13
Pensamiento de frontera y epistemologías en la educación superior	
Fernando Prada Ramírez.....	55
Epistemologías de la vida cotidiana: la experiencia de los escritores quechuas	
Pedro Plaza Martínez.....	93
Gestión del conocimiento en la (j)aula: Prácticas en epistemología interior como base hacia un pluralismo epistémico en la docencia universitaria	
J. Fernando Galindo.....	125
Pluralismo epistemológico en perspectiva indígena	
Carmen García Mamani.....	151
La naturaleza del saber y el saber de la naturaleza. Una aproximación pluralista a las matrices epistémicas indígenas desde la práctica pedagógica.	
Marina Arratia J.....	163
La universidad frente a la diversidad y al Estado Plurinacional de Bolivia	
Amílcar Zambrana B.....	185

Presentación

Al influjo de los actuales cambios sociales y políticos, la universidad boliviana de algún modo se ha sentido **inquirida** – por decirlo menos – por una fuerte interpelación de la educación intercultural y bilingüe y por las nuevas normas – aun no comprendidas del todo del Estado Plurinacional de Bolivia.

Sólo el ingreso a la universidad ya no satisface ni desagravia las expectativas y necesidades de estudiantes de extracción indígena; evidentemente la interculturalidad y su práctica concreta en el aula es aún una realidad desconocida y por ello omitida, que aún no logra descender del plano meramente discursivo.

De hecho, fue precisamente la universidad, una de las principales instituciones que excluyó la pluralidad de los tipos de pensamientos en sus diferentes ámbitos, formas y dimensiones, y dio permanente atención y preferencia a las “verdades dominantes”.

Vivimos tiempos complejos de construcción, deconstrucción y reconstrucción de nuestra identidad a partir de la diversidad y de sus nuevas formas de conocimiento, que dan vida a diferentes procesos políticos, sociales y multiculturales.

“Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional”, surge a partir de las indagaciones, análisis y experiencias de un conjunto de investigadores y/o educadores que bien podría constituirse en uno de los primeros libros (si acaso no el primero) que analiza los nuevos tiempos de afirmación de nuestra pluralidad cultural desde la mirada en el aula de la educación superior.

El documento pulcramente trabajado traduce a detalle los trabajos realizados por Amílcar Zambrana, Raúl Prada Alcoreza, Fernando Prada R., Pedro Plaza M., J. Fernando Galindo, Marina Arratia y Carmen García Mamani, en el seminario taller sobre **Pluralismo**

epistemológico, Reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional organizado por la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes), el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), en noviembre de 2012, el cual además de las ponencias, transcribe las interrogantes que permitieron una constante interacción entre expositores y participantes en el evento, así como las conclusiones trabajadas en la plenaria.

Los autores, desde distintas perspectivas, consideran críticamente cómo se entiende el conocimiento, el pluralismo, el pluralismo epistemológico, este pluralismo manifiesto como problema, su configuración desde entornos coloniales, e inclusive la reflexión sobre la realidad indígena y cómo estos construyen y producen conocimiento social, desde su experiencia cotidiana y cultural, en sus saberes y cosmovisiones.

Se presentan además desde múltiples enfoques, visiones y posiciones, las características genéricas de la universidad, los elementos que la configuran y la gestión y práctica pedagógica del conocimiento al interior de las aulas universitarias.

Aportan una serie de trabajos que abordan el pluralismo epistemológico desde diversos ámbitos, entornos y espacios, pero centrados fundamentalmente en la educación superior y todos los elementos que trascienden a ella.

Este libro se constituye en un trabajo que indaga la temática desde una visión multidisciplinaria, con el aporte de renombrados investigadores e investigadoras vinculados a la práctica educativa y al estudio de las ciencias sociales y humanas, que plasman diálogos e intercambian puntos de vista y experiencias sobre cómo enfrentar la producción de diversos conocimientos sociales en ámbitos de pluralidad cultural.

No cabe duda que este libro es un instrumento de reflexión para los educadores que creen y que trabajan en la creación de una nueva concepción de la educación, a partir de la pluralidad de saberes, dentro la universidad históricamente concebida como reacia a los cambios por su naturaleza.

Quienes asumimos la práctica educativa como un compromiso de vida, debemos meditar a partir de estas lecturas y en su caso trascender del nivel especulativo a la vivencia y resolución de los “problemas” de aula, que trae consigo la diversidad cultural.

Dr. Greby Rioja Montaña
Decano de la Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación de la UMSS

Introducción

La conquista de la hegemonía política en el país, por parte del dirigente cocalero Evo Morales, y de un conjunto de organizaciones sociales aglutinadas en torno al partido de gobierno (Movimiento al Socialismo IPSP-MAS), supuso que a partir de 2006 se iniciara una transformación formal y simbólica del Estado y que cambiara el modo en que tradicionalmente se interrelacionan los grupos socioculturales del país. Entre los hitos más significativos de este periodo, sin lugar a dudas, el más importante lo constituye el nacimiento del nuevo “Estado Plurinacional de Bolivia”, mediante la aprobación popular de una nueva Constitución Política del Estado (en enero de 2009) y la promulgación de un conjunto de leyes, decretos y normas jurídicas orientadas a la transformación estructural del país.

En dicho proceso de transformación, el ámbito educativo ha recibido especial atención por parte de los actores sociales, entre ellos por el magisterio (en alianzas y pugnas temporales con el partido de gobierno), las juntas vecinales, la empresa privada o la iglesia católica, los cuales desde su propio posicionamiento político se esforzaron -unos buscando mantener y otros buscando modificar el *Statu quo*- por intervenir en el proceso de análisis, debate y elaboración de normas. En general, desde la perspectiva de estos actores, se considera que a más de una década de haberse iniciado la implementación la anterior Reforma Educativa (Ley 1565), a los insuficientes avances técnicos y la escasa legitimidad política logrados en el proceso era necesario construir e implementar una nueva Reforma Educativa, a la luz del reconocimiento oficial del carácter plurinacional del Estado Boliviano.

Han transcurrido casi tres años desde que en diciembre de 2010 se aprobara la nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, luego de un proceso de acaloradas discusiones entre el Ministerio de Educación, las organizaciones sociales, el magisterio urbano y rural, la iglesia católica, entre otros. En este tiempo, tanto el Ministerio de

Educación como los consejos educativos de Pueblos Originarios y las instituciones civiles, entre ellas la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) han sostenido reuniones y talleres de análisis y construcción de propuestas para contribuir al proceso de transformación de la educación superior, muchos de los cuales han sido sistematizados y publicados en memorias que distribuidas entre los diferentes actores educativos han servido para dinamizar el debate.

Sin embargo, y pese a estos esfuerzos, el debate se ha enfocado casi exclusivamente en la educación regular y aún han quedado pendientes temas que no han podido ser resueltos ni analizados suficientemente debido al acelerado proceso de construcción del nuevo sistema educativo. Así, los temas que han generado mayor demanda de tiempo y esfuerzo entre la dirigencia educativa indígena se han relacionado con la construcción del currículo base plurinacional y la elaboración de los currículos regionalizados, dejándose de lado a la educación superior y a la problemática relacionada con la universidad y los pueblos indígenas.

Por todo ello, como parte de las acciones que FUNPROEIB Andes coordina con las universidades, el Ministerio de Educación, las organizaciones matrices y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, en diciembre de 2012 se realizó el “Seminario-taller: Pluralismo epistemológico y educación superior en el marco de la nueva ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Dicho evento propició el análisis, la discusión y la elaboración de propuestas relacionadas al pluralismo epistemológico y la educación superior, con el fin de promover procesos de transformación tanto en las instituciones educativas de este nivel como en los actores que participan de ellas.

De este modo, con el propósito de socializar los resultados de nuestro seminario-taller, a continuación presentamos una sistematización de las ponencias y las discusiones que se generaron durante el proceso. Creemos que esto permitirá que al interior de las instituciones de educación superior, en particular de las universidades, sean los propios actores locales quienes interpelen sus acciones sociales y sus prácticas pedagógicas, en el marco del respeto a la diversidad.

Epistemología pluralista

Raúl Prada Alcoreza¹

De entrada, hay que diferenciar entre pluralismo epistemológico y epistemología pluralista; la primera alude a un eclecticismo, varios paradigmas, varios modelos, varias episteme, varias formas de pensar, puestos en juego y en movimiento. La epistemología pluralista, en cambio, se propone como un pensamiento de la pluralidad y del acontecimiento, concebido como multiplicidad de singularidades. Se trata de una forma de pensar, de conocer, de concebir, de ciencia, de imaginar, opuesta al pensamiento universal, a la ciencia estructural, a la episteme moderna, a los modelos explicativos basados en la totalidad y en la deducción. Por lo tanto, estamos hablando de dos temáticas distintas, de eclecticismo, por un lado, o de pensamiento crítico, por otro lado.

Ahora bien, cuando la Constitución declara que *Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país*², alude al pluralismo epistemológico, si extendemos los pluralismos a las disciplinas y ciencias. Sin embargo, no hay que olvidar que se menciona concretamente al pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico. Esto se entiende más en términos institucionales que epistemológicos. Un Estado plurinacional supone un pluralismo político, así como un pluralismo jurídico; todo esto en términos de un pluralismo institucional. Lo mismo pasa con el pluralismo cultural, que forma parte la constitucionalización de las culturas y las lenguas, del establecimiento institucional de la diversidad del país. El pluralismo lingüístico cuenta con el artículo 5 de la Constitución, que constitucionaliza los idiomas de las naciones y

¹ Escritor, docente-investigador de la Universidad Mayor de San Andrés. Demógrafo. Miembro de Comuna, colectivo vinculado a los movimientos sociales antisistémicos y a los movimientos descolonizadores de las naciones y pueblos indígenas. Ex-constituyente y ex-viceministro de planificación estratégica. Asesor de las organizaciones indígenas CONAMAQ y CIDOB.

² Artículo 1 de la Constitución Política del Estado de Bolivia.

pueblos indígena originario campesinos. Entonces, la Constitución, de manera específica se refiere a este pluralismo institucional, no así a un pluralismo epistemológico.

De manera diferente, decimos que, para interpretar la Constitución se requiere de una epistemología pluralista, una epistemología que recoja el pluralismo, el animismo y el inmanentismo de las cosmovisiones indígenas; una epistemología que sea capaz de interpretar la integralidad, la interconexión y la interdependencia de los ciclos vitales de los seres de la Madre Tierra y del cosmos. Hablamos de una epistemología que se base en la dinámica de los acontecimientos, en el flujo de singularidades, en la dinámica molecular de las singularidades, que conforman los acontecimientos. No hay que olvidar que el pensamiento pluralista, el pensamiento de lo plural, es diferente del pluralismo del pensamiento. El pensamiento pluralista supone una ruptura epistemológica, en tanto que el pluralismo del pensamiento reclama un necesario eclecticismo; en el mejor de los casos, una tolerancia democrática de las distintas formas de pensar. El pluralismo epistemológico es una demanda democrática, en tanto que la epistemología pluralista es una ruptura epistemológica con las formas de pensar modernos.

En adelante, expondremos esta perspectiva: la de la epistemología pluralista.

¿Qué se entiende por pluralismo?

La pregunta quizás debería haber sido ¿qué se entiende por la condición plural del acontecimiento? La pluralidad es sinónimo de heterogeneidad, también de multiplicidad, aunque también podríamos decir de complejidad. Empero, no se podría hablar de pluralidad sin acudir a la perspectiva de las singularidades, perspectiva molecular, perspectiva de la repetición y diferencia, también perspectiva de la dinámica de los flujos múltiples y de la multiplicidad de los flujos. La pluralidad es irreductible a una generalización y a una totalización: de manera diferente, la singularidad es abstraída en aras de la estructura. La generalización, la totalización y la estructura corresponden a

teorías con pretensiones de universalización y homogeneización. Son teorías que se basan en leyes, en la dialéctica sujeto-objeto, en estructuras estructurantes. El problema de estas teorías es que se explican el mundo como consecuencia de las leyes, como objetivación dialéctica y reproducción de estructuras. El problema de estas estructuras es que no logran ver y asumir las dinámicas moleculares de los acontecimientos; es decir, no logran comprender el mundo como acontecimiento, por lo tanto, los mundos como acontecimientos.

Entonces la pluralidad tiene que ver con las singularidades, con la multiplicidad de singularidades, que se dan en el acontecimiento como dinámica de singularidades. Las singularidades son como mónadas; micro-cosmos que contienen el cosmos en el que se encuentran, micro-universos que contienen los universos en los que se encuentran. Estas mónadas se asocian y componen estos cosmos, estos universos, estos mundos. Lo que se crea es por agregación, no por totalización. Por agregación y distribución, se constituyen asociaciones y sociedades dinámicas, atravesadas por acontecimientos, por multiplicidad de dinámicas moleculares que las hacen vitales. Son mundos, universos, sociedades, en permanente turbulencia, en constante asociación y re-asociación, en constante composición y re-composición. Son las dinámicas moleculares las que conforman no sólo asociaciones sino que también instituyen a las instituciones; son estas dinámicas las que las explican y las reproducen, aunque sean también las instituciones las que capturan a las singularidades y sus dinámicas. Empero, así mismo, toda mónada también captura otras mónadas al entrar en asociación con ellas. Lo que pasa es que las instituciones presentan una aparente estabilización, estabilizan un funcionamiento, una administración, recurren a una normativa y a reglamentaciones, tratando de escapar de la contingencia de los flujos, del azar y de las coyunturas. Empero, las instituciones no tienen vida propia, no funcionan de por sí, sino que requieren de dinámicas moleculares, de movimientos cotidianos, aunque se los efectúa por capturas. Las dinámicas moleculares son atrapadas, registradas, codificadas; son retenidas en las mallas institucionales.

Entonces, no es que sólo hay dinámicas moleculares, flujos de singularidades, no es que se desconozca la dimensión institucional, sino que lo institucional se explica por agregación y distribución, no por la estructura abstracta que daría orden, organización y regularidad al funcionamiento de las dinámicas. Son las dinámicas moleculares las que reproducen la estructura por asociación, por composición, por agregación y por distribución. Lo plural entonces es comprender también que las singularidades infinitesimales conforman otras singularidades, que pueden ser institucionales. Toda singularidad debe ser estudiada en su particularidad. Desde este punto de vista, no se puede decir que toda institución se parece, entonces se justifica una teoría general de las instituciones; cada institución conlleva su diferencia espacio y temporal, histórica y social. Por eso, debe ser estudiada en su diferencia, a pesar de las analogías³.

La epistemología pluralista se propone la comprensión del acontecimiento y de las singularidades, de los flujos y de las dinámicas moleculares; aunque también se propone la comprensión de lo molar y lo institucional, pero no a partir de estructuras abstractas, sino de su repetición y diferencia. Para tal efecto se introduce dos categorías complementarias, invención y efectuación. La invención es la creación virtual de las mónadas, de las singularidades, de las psicologías particulares; la efectuación es la constitución material de esta invención. Virtualidad y materialidad son también dos categorías complementarias, vinculadas a las anteriores. Las singularidades se mueven tanto y al mismo tiempo en la dimensión, por así decirlo, virtual, y en la dimensión material. En una dimensión psicológica y en una dimensión fáctica. La epistemología pluralista comprende entonces la importancia de lo virtual y lo imaginario; empero, no los entiende como separados de lo material y lo efectivo, sino más bien como inherentes y complementarios.

³ Revisar de Maurizio Lazzarato *Políticas del acontecimiento*. Tinta Limón 2006; Buenos Aires.

La epistemología pluralista es, de alguna manera, heredera de la filosofía pragmática, del pragmatismo lingüístico, así como de la monadología de Leibniz; empero, en la interpretación y exposiciones de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Antonio Negri, Michael Hardt y Maurizio Lazzarato adquiere una connotación y alcance de ruptura epistemológica. Este pragmatismo epistemológico no tiene nada que ver con el “pragmatismo” del sentido común, que se lo asimila como realismo, incluso como oportunismo. Este “pragmatismo” de sentido común sólo lleva el nombre, aunque nada tiene que ver con el pragmatismo; es más bien una posición política e “ideológica”, fuertemente vinculada a los reformismos o a los oportunismos. El pragmatismo epistemológico es crítico, es un empirismo radical⁴.

¿Cómo entender el pluralismo epistemológico?

Como dijimos, el pluralismo epistemológico se refiere a la existencia de heterogéneas epistemes, a la necesaria concurrencia de éstas, a su reconocimiento y, por lo tanto, a la búsqueda de diálogo hermenéutico. La importancia del pluralismo hermenéutico no sólo radica en esta heterogeneidad y en la búsqueda de diálogo hermenéutico, sino en plantear como episteme ancestral, como episteme resistente, como episteme alterativa, los saberes y cosmovisiones nativas, además de reconocer otros saberes, los saberes de la gente, los saberes culturales, los saberes concretos, descalificados por las ciencias. Este pluralismo epistemológico nos lleva al horizonte abierto de la interculturalidad emancipadora, más allá de la multiculturalidad liberal, que concibe una jerarquía cultural, desde el núcleo de la cultura moderna, haciendo concesiones “democráticas” a las otras culturas. En cambio la interculturalidad emancipadora se plantea un descentramiento respecto de la cultura dominante, la moderna, y concibe la equivalencia cultural, comprendiendo la posibilidad civilizatoria de todas las culturas.

⁴ En relación al pragmatismo, podemos citar a William James, en su **Philosophie de la experience**; París: Flamarión. Del mismo autor es **Le pragmatisme**; París: Flamarión. Hay una edición en castellano del año 2000, **Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar**. Madrid: Alianza. También podemos citar a Jean Wahl, 2004, en **Les philosophies pluralistes d'Angleterre et d'Amérique**; Les empêcheurs de penser en rond; París: Le Seuil

Una versión avanzada de la interculturalidad emancipatoria se encuentra en la ecología de los saberes propuesta por Boaventura de Sousa Santos, conjuntamente con la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. La ecología de los saberes concibe la coexistencia y la co-habitabilidad de los saberes como en un sustrato de procesos interconectados e interdependientes, en constante diálogo e interpretación. La sociología de las ausencias estudia lo que ha sido desconocido y descartado por las sociologías académicas, los sujetos sociales mantenidos en la sombra, las relaciones sociales establecidas por estos sujetos descalificados, sus resistencias y sus formas de sociabilidad. La sociología de las emergencias estudia lo que emerge como nuevo, a partir de las resistencias, de las luchas de emancipación y de liberación, por lo tanto los nuevos sujetos y subjetividades, las nuevas relaciones⁵.

Desde la perspectiva de la constitución, el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico se abre al horizonte del pluralismo epistemológico que, empero tiene que ser interpretado desde la epistemología pluralista. El pluralismo epistemológico nos lleva a la democracia de los saberes, por lo tanto a la necesaria transformación estructural de la educación, sobre todo nos lleva al desenvolvimiento del proyecto descolonizador. La pregunta crucial del pluralismo epistemológico en relación a la transformación educativa y respecto a la descolonización es: ¿cómo generar la transformación educativa? Esta pregunta nos traslada a otras, que no sólo tienen que ver con la composición de mallas curriculares interculturales, sino con los cambios de escenarios educativos, de prácticas educativas y estructuras educativas, además de la transformación de los mismos proyectos educativos. A la luz de lo que ha pasado, se puede decir que esta pregunta no ha sido respondida. La promulgación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez nos muestra una ley conservadora, que ha quedado corta, ante los alcances desprendidos de la Constitución. Se trata de una ley que

⁵ Revisar de Boaventura de Souza Santos. 2005. **El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política**; Madrid: Trotta.

reconoce la enseñanza de las lenguas nativas, empero no les da el peso necesario en la malla curricular como para formar un bloque cultural alternativo. Tiene como enunciados la descolonización, la interculturalidad y las cosmovisiones indígenas originarias campesinas, pero estos enunciados no se desarrollan en artículos legislativos que les otorguen el lugar que corresponde, en el proceso de transformación educativa, en el proceso de transformaciones que deben conducir a la descolonización, a la interculturalidad emancipadora, a la emergencia y actualidad de las cosmovisiones indígenas originarias campesinas. Sería mucho pedir que hubiera cambios de escenarios; sigue la escuela como institución básica de la enseñanza, además de toda la secuela de métodos disciplinarios. Un molde parecido se repite en la educación superior. Tampoco podríamos hablar de cambio de prácticas educativas, así como de cambio de las concepciones pedagógicas. A esto se suma la resistencia de los sindicatos de profesores a participar en las transformaciones educativas. A lo mucho que se llega es a repetir la participación de los consejos de padres de familia y de las comunidades en tanto control social. Esto ya se encontraba en la reforma educativa del periodo neoliberal.

No vamos a responder a la pregunta de por qué ha sucedido esto. Ya en otros ensayos nos dedicamos a analizar las contradicciones del proceso de cambio⁶. Lo que nos interesa ahora es evaluar lo sucedido, los cortos alcances de la ley educativa y los más cortos alcances de su aplicación. Hay dos temas sensibles para comenzar este propósito; uno es el relativo a las lenguas nativas; el otro es el relacionado a las concepciones emancipatorias, por lo tanto a la descolonización.

En relación a las lenguas nativas, éstas aparecen como materias en las mallas curriculares, que aunque sean obligatorias, esto no modifica el panorama de la colonialidad del saber. Son materias en mallas curriculares repetitivas, que no llegan a ser interculturales.

⁶ Ver de Raúl Prada Alcoreza, 2011 **Descolonización y transición**. La Paz: Bolpress.

Mantienen la estructura modernizadora anterior. La enseñanza de las lenguas no se ha convertido en parte de un bloque cultural, bloque que forme en las culturales de las lenguas, en las cosmovisiones, en sus formas institucionales, también en sus problemáticas contemporáneas, sus resistencias y sus luchas; así como también en su gramatología geométrica, de quipus y tejidos. No se introduce tópicos como los vinculados a la enseñanza de los saberes culturales, colectivos y comunitarios. Tampoco los relacionados a las tecnologías tradicionales. Por lo tanto, no se tiene un bloque cultural alternativo en las mallas curriculares.

Por otra parte, en lo que respecta a las concepciones emancipadoras, no se avanza en la transformación de la institución educativa, en su estructura y jerarquía, en sus dispositivos disciplinarios, en sus estructuras y relaciones de poder. Tampoco se introduce, como dijimos, cambios de escenarios, se mantiene el modelo de la escuela y del aula; menos aún, las prácticas de enseñanza y pedagógicas. A esto se suma la incipiente infraestructura educativa, en todo caso, repetitiva de la arquitectura disciplinaria; así como la falta de bibliotecas adecuadas, falta de tecnologías, como la cibernética y la audiovisual. Quizás lo más grave es la ausencia completa de los ejes de investigación que atraviesen las mallas curriculares y las prácticas de enseñanza, para formar a los estudiantes en la investigación, en el mejor de los casos participativos, de acción, producentes y creativos.

A estos dos temas sensibles no podemos dejar de añadir un tercero, que tiene que ver con las transformaciones en el “campo” científico. Las ciencias contemporáneas han avanzado a la interdisciplinariedad, a la multi-disciplinariedad y a la trans-disciplinariedad; también sus paradigmas se han cambiado. Nos encontramos ante el paradigma ecológico construido por las teorías de la complejidad, colateral al paradigma de la física cuántica, así como al paradigma de la biología molecular, sin hablar de la irrupción de la epistemología pluralista. Todos estos acontecimientos epistemológicos contemporáneos no han sido introducidos en las mallas curriculares.

Un cuarto tema que no podemos dejar de introducir es el que tiene que ver con la creatividad, la motivación a la creatividad, la conformación de condiciones de posibilidad para desatar la creatividad. La creatividad, la invención, son potencialidades inherentes a los seres humanos, potencialidades que deben ser incentivadas en el proceso de formación. La creatividad también tiene que ver con la estética, las artes, la literatura, las formas de expresión. Se requiere entonces ejes transversales de creatividad, que liberen los cuerpos y las psicologías, que liberen a los cerebros, en tanto plasticidades y psiquis creativas.

Un quinto tema tiene que ver con la formación en la concepción y gestión de la madre tierra. La Constitución define, en principios y valores, el vivir bien como horizonte civilizatorio; vivir bien que se entiende como armonía con la Madre Tierra, la comunidad, la sociedad y uno mismo, comprende una concepción integral de la Madre Tierra. En la transición y el proceso, en las transformaciones estructurales e institucionales, se requiere de la formación en la concepción y gestión de la Madre Tierra, así como de la formación en ecología, problemáticas ecológicas y crisis ambientales. Los derechos de la Madre Tierra, los derechos de los seres de la Madre Tierra, forman parte de una nueva generación de derechos.

Entonces tenemos cinco temas pendientes, un bloque cultural de lenguas nativas, proyectos educativos emancipatorios, interdisciplinaria, creatividad y Madre Tierra. El desenvolvimiento del pluralismo epistemológico abre el horizonte de una interculturalidad emancipadora, una interculturalidad abierta a la hermenéutica múltiple y dinámica de las culturas; no sólo interculturalidad entre culturas nativas y cultura moderna, sino entre las mismas culturas nativas. En este decurso es importante avanzar a una ecología de los saberes, en una sociología de las ausencias y en una sociología de las emergencias. Es indispensable hacer circular los saberes y las prácticas inherentes, usar los saberes como agenciamientos emancipadores, lograr la fusión de horizontes sin perder la diferencia de cada uno de ellos, recurriendo a dinámicas interpretativas abiertas y al mismo respetuosa de símbolos propios. Es indispensable recorrer

el mapa diferencial de los saberes y enriquecerse en su proliferación, en su diversidad, en sus entrelazamientos y contactos. Evitar la colonización de unos saberes por otros o de un saber dominante sobre los otros, liberando más bien las interpretaciones posibles a partir de los propios substratos. El pluralismo epistemológico es un paso necesario en las transiciones hacia la epistemología pluralista.

Epistemología y descolonización

¿Hay una epistemología descolonizadora? Es decir, una episteme, una ciencia, un conocimiento, un saber, que no sólo sea el conocimiento de la colonización, de la colonialidad, la crítica de la colonización y la colonialidad, sino conocimiento de las resistencias, de las emancipaciones, de las liberaciones, conocimiento de los pensamientos de las resistencias, de las emancipaciones y liberaciones. Conocimiento de las dominaciones y crítica de las dominaciones; pero también, conocimiento de las formas de lucha de las resistencias, las emancipaciones y liberaciones. Conocimiento de los racismos, de sus formas y geopolíticas, crítica de estos racismos; pero también, conocimiento de las formas de desmontarlos, de des-construirlos, de diseminarlos con la elocuencia desbordante de la danza de los cuerpos, sus ritmos, sus tonalidades, sus coloridos, sus espesores y sus gramática.

Frantz Fanón hablaba del conocimiento dado por la experiencia de la piel; podríamos hablar de una epistemología de la piel, de una epistemología dada por la experiencia de la piel. Se puede decir que esta episteme, este sustrato, este suelo de procesos de conocimiento, existe, diseminado en la experiencia de las y los resistentes, de las y los que luchan por las emancipaciones y liberaciones. No se trata de sistematizar estas experiencias, estos saberes subversivos, estas formas de pensar rebeldes; no se trata de formalizarlas, hacerlas comprensibles para la academia. Se trata de otra cosa, sin renunciar a las expresiones articuladas, a las narrativas interpretativas de los conjuntos enunciativos. Se trata de la emergencia plural y concatenada de los tejidos diversos de los pensamientos de las luchas. Se trata más de un arte que de una ciencia, de una estética que de un

conocimiento sistematizado Se trata de cuadros de interpretaciones rebeldes que atraviesan los sistemas cognitivos institucionalizados y los desordenan, quitándoles la apariencia de estabilidad y certeza.

La epistemología subversiva es una forma de conocimiento devenida de la experiencia activista. Es una forma de conocimiento devenido de la práctica activista. Se trata de las miradas; es decir, de las teorías, que nacen en la acción subversiva. Es un conocimiento explosivo que pone en evidencia la vulnerabilidad de las instituciones, del orden, del Estado, de la sociedad dominante, de la colonialidad, del poder. Es un conocimiento que descubre las debilidades de las estructuras, descubre sus deterioros y desmoronamientos diferidos. También se trata de un conocimiento convocatorio, interpela a los cuerpos para que se liberen, se suelten de las cadenas, de las inscripciones, de los moldes que los atrapan. Así como es un conocimiento de las dinámicas de las luchas, de sus demandas y reivindicaciones, de sus territorialidades, de sus memorias y de las memorias de sus enfrentamientos. Esta episteme de la subversión no ha sido formalizada, ni sistematizada, salvo parcialmente por la teoría marxista, en lo que respecta a las luchas del proletariado de los siglos XIX y XX. Empero, como dijimos, no se trata de efectuar su formalización y sistematización, como ocurrió con el marxismo, que puede terminar siendo una forma de domesticación y control, sino se trata de su emergencia colectiva en tanto tejidos cognitivos sociales que muestran cuadros de los acontecimientos subversivos.

La epistemología descolonizadora es de esta clase de conocimientos, nace de la experiencia dramática y dolorosa de los cuerpos colonizados, emerge de la experiencia de despojamiento y desposesión, de la experiencia de la descalificación y desvalorización, emerge de las sombras a las que fueron arrojados los cuerpos. Emerge como conocimiento de la oscuridad, desde la experiencia de los sufrimientos múltiples, así como de las violencias descargadas sobre el cuerpo. Nace también como conocimiento de las dominaciones múltiples, de sus tecnologías de poder, descubriendo la ficción de los discursos de legitimación, la apariencia de las instituciones, así como el rostro

descarnado de sus ejecutores, sean patronos, administradores o juristas. La epistemología descolonizadora también emerge como conocimiento de las potencialidades inherentes a los cuerpos de los condenados de la tierra, de sus fuerzas y energías desbordantes, de sus capacidades de movilización y poder destructivo que contienen.

Lo indígena, lo afro, lo mulato, lo mestizo, las distintas tonalidades del color, también lo femenino, las opciones corporales, adquieren fuerza desbordante de expresión; más allá de los sometimientos, de los códigos dominantes, interpelan el orden y lo instituido. Abren espacios de manifestación decodificadora y de des-estandarización, irrumpiendo en los escenarios formalizados e institucionalizados, desordenándolos, territorializando una proliferante ecología de los cuerpos. La epistemología descolonizadora sabe, por así decirlo, que tiene que hacer cuando se enfrenta al poder, a las estructuras dominantes, a sus instituciones, pues las conoce en su intimidad, en sus secretos, en su lado oscuro. Por último, la epistemología descolonizadora adquiere conocimiento de las técnicas, por así decirlo, y de las prácticas de lucha des-colonial, de los saberes puestos como dispositivos de guerra.

La relación entre epistemología crítica, crítica de la epistemología, teoría crítica y descolonización es importante. No solamente por temas que tienen que ver con interculturalidad, ecología de los saberes, sino porque la descolonización requiere desmontar los aparatos enunciativos y de expresión colonial, requiere desmontar las formaciones discursivas de dominación. El uso crítico de las teorías críticas, de la crítica de la epistemología y de la epistemología crítica permite la interpelación de las formaciones enunciativas de legitimación de la dominación desde el mismo campo teórico contemporáneo. Desde luego que no es el único referente teórico de la descolonización, ni el más importante, pues la descolonización hace emerger su propia mirada, su propia teoría, desde la experiencia misma de las luchas descolonizadoras. Ahora bien, son las teorías críticas des-coloniales los dispositivos primordiales de la crítica a la colonialidad, a los dispositivos de poder de la colonialidad, así como a sus aparatos enunciativos y de expresión. Empero, esto no quiere decir

que el pensamiento des-colonial se tiene que encerrar en sí mismo, cerrar las fronteras y bastarse endógenamente. Este es un criterio autista insostenible; el pensamiento crítico des-colonial requiere del debate, de la deliberación, de la contrastación y de la participación en los ámbitos de las prácticas discursivas de la interpelación.

Las teorías des-coloniales, al convertirse en la perspectiva fuerte de las teorías críticas del poder y de las dominaciones, entran en contacto con las teorías críticas y las epistemologías críticas, compartiendo con ellas los campos problemáticos. La interpretación de estos campos problemáticos y de sus complejidades requiere también de la interpretación de las teorías críticas. Encerrarse en sí misma, bajo principios fundamentalistas, sólo equivaldría a generar un círculo tautológico repetitivo, limitando su potencia crítica a un ámbito problemático, cuándo de lo que se trata es asumir los distintos ámbitos problemáticos desde la perspectiva des-colonial. Ahora bien, esto se lo hace irrumpiendo en los debates, replanteando la estructura misma de las interpretaciones, introduciendo la mirada de los cuerpos afectados, la percepción de las inscripciones institucionales en la piel, la memoria de la violencia física y simbólica experimentada, la denuncia de los racismos y sexismos múltiples, explícitos y solapados, la puesta en mesa de la renovada conquista y colonización a través de sofisticados procedimientos de ocupación, despojamiento y desposesión, en los nuevos escenarios de la globalización.

En adelante, expondremos apuntes para una arqueología de la des-colonialidad; es decir, notas sobre las teorías des-coloniales. Abordaremos algunas corrientes teóricas, seleccionadas de acuerdo a su incidencia en el debate des-colonial y en el pensamiento descolonizador. En este sentido seleccionamos a autores con influencia académica, pues interesa describir la formación enunciativa que despliegan, describir las prácticas discursivas en las que están involucrados. Queda pendiente entonces hacer una arqueología de la des-colonialidad, efectuando una revisión exhaustiva de las corrientes del pensamiento des-colonial, partiendo de sus portavoces iniciales, José Carlos Mariátegui, Frantz Fanón, Aimé Césaire,

Fausto Reinaga, llegando a las corrientes contemporáneas, que trabajan varios tópicos problemáticos, como las líneas constitutivas del pensamiento des-colonial, concebidas como pedagogía del oprimido, teología de la liberación, y teoría de la dependencia; así también tópicos como sistema-mundo colonial, la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y geopolítica del conocimiento, la colonialidad del ser, interculturalidad y diferencia colonial. Sin dejar de abarcar la crítica epistemológica de Edward Said a las invenciones académicas de “occidente”, como es el caso expone en *Orientalismos, cultura e Imperialismo*⁷. Retomando entonces las investigaciones de autores como Paulo Freire, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Castro Gómez, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsch. Así como la crítica a las teorías poscoloniales, efectuadas por Silvia Rivera Cusicanqui y Elena Yehia. Para después concentrarnos en la producción boliviana, abarcando la producción de intelectuales aymaras y de *Comuna*.

Notas para una arqueología de la de-colonialidad

Uno de los autores contemporáneos de notoria influencia de las teorías des-coloniales es indudablemente Enrique Dussel. Investigador, docente universitario de trayectoria y escritor prolífico, Dussel ha desarrollado una teoría des-colonial que es ampliamente discutida en las universidades del continente y del mundo, llegando a difundirse en redes de grupos de foros y activistas de la teología de la liberación. Uno de sus libros más elaborados y conocidos es *Ética de la liberación*⁸, que

⁷ Revisar de Edward Said, 2004, **Cultura e imperialismo**, Madrid: Anagrama; también 2003, **Orientalismo**. Madrid: Nuevas Ediciones de Bolsillo.

⁸ Revisar de Enrique Dussel, 2000, **Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión**. Madrid: Trotta. Revisar también del mismo autor: 1992, **El encubrimiento del otro**. La Paz: Plural. Una lista tentativa de su prolífica producción podría ser la siguiente: 1966, **Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la historia universal. Investigación del “mundo” donde se constituyen y evolucionan las “Weltanschauungen. El humanismo semita; 1969, Para una de-strucción de la historia de la ética I; 1972. La dialéctica hegeliana. Supuestos y superación o del inicio originario del filosofar (1974, 2da. ed.: Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana); 1973, América Latina dependencia y liberación. Antología de ensayos antropológicos y teológicos desde la proposición de un pensar latinoamericano; 1973, Para una ética de la liberación latinoamericana I; 1973, Para una ética de la liberación latinoamericana II; 1975, El dualis-**

corresponde a una investigación de larga data, apoyada por un equipo cercano al autor, entre los que se encontraba el filósofo boliviano Juan José Bautista, en ese entonces todavía estudiante.

En *Ética de la liberación* Dussel entra en polémica con la tradición ética heredada de Europa, traza sus límites, para luego exponer la teoría ética propia, inclusiva, des-regionalizada, pues considera que la filosofía europea no es universal, como pretende, sino “provincial”, circunscrita a la península de Eurasia y a sus dominios; no incluye la inmensa geografía de la mayor parte del mundo, conformado por los continentes conquistados y colonizados. En su revisión histórica descentra la perspectiva eurocéntrica y da lugar a la valorización de la gravitación que tuvieron los sistema-mundo anteriores al sistema-mundo capitalista conocido ahora, conformado desde hace cinco siglos. Desde esta perspectiva temporal y espacial descentrado el peso gravitatorio de la historia de las civilizaciones se encuentra

mo en la antropología de la cristiandad, 1974; *Liberación latinoamericana y Emmanuel Levinas*; 1977, *El humanismo helénico*; 1975. *Filosofía ética latinoamericana III*; 1977, *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*; 1977, *Introducción a la filosofía de la liberación*; 1977, *Filosofía de la liberación*; 1977, *Religión*; 1977, *Filosofía de la poiesis. Introducción histórica* (Reedición aumentada: 1984, *Filosofía de la producción*); 1979, *Filosofía ética latinoamericana IV: La política latinoamericana. Antropológica III*; 1980, *Filosofía ética latinoamericana V: Arqueológica latinoamericana. Una filosofía de la religión antifetichista*; 1980, *Liberación de la mujer y erótica latinoamericana. Ensayo filosófico*; 1980, *La pedagógica latinoamericana*; 1983, *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*; 1985, *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*; 1986, *Ética comunitaria*. 1988, *Hacia un Marx desconocido. Un comentario de los Manuscritos del 61-63*; 1990, *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana*; 1992, *Un comentario a la tercera y cuarta redacción de “El Capital”*; 1994, 1492: *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*; 1994, *Las metáforas teológicas de Marx*; 1994, *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*; 1994, *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*; 1998, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*; 1998, *Ética de la liberación ante Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel*; 1999, *Posmodernidad y transmodernidad. Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo*; 2001, *Hacia una filosofía política crítica*; 2005, *Ética del discurso y ética de la liberación* (con Karl-Otto Apel); 2006, 20 tesis de política; 2006, *Filosofía de la cultura y la liberación*; 2007, *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*; 2007, *Materiales para una política de la liberación*; 2009, *Política de la liberación. Arquitectónica*; 2012, *Historia del Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y “Latino” (1300-2000). Carta a los indignados*.

África, Asia y el quinto continente de Abya Yala; Europa es un acontecimiento tardío.

El libro *Ética de la liberación* parte de una introducción histórica, que repasa la historia mundial de las eticidades. Los capítulos de esta introducción son por lo demás sugerentes. En el primer capítulo tenemos *Las altas culturas y el sistema interregional, más allá del helenocentrismo*; tema que se desarrolla en *Origen del sistema interregional: el Egipto africano –bantú y los semitas del Medio Oriente; Culturas sin relación directa al sistema, el mundo mesoamericano e inca; el mundo “indoeuropeo”: del imperio chino al romano; El mundo bizantino, la hegemonía musulmana y el Oriente, el Medioevo europeo periférico*. En el segundo capítulo tenemos “*El sistema-mundo: Europa como “centro” y su “periferia”, más allá del eurocentrismo*”; tema que se desarrolla en *Despliegue del “sistema-mundo”, desde la España moderna del siglo XVI; La modernidad como la “gestión” de la “centralidad” mundial y su crisis actual; ¿Liberación de la filosofía?* Como se puede ver, esta interpretación histórica se desmarca de la historia universal académica, nucleada en el acontecimiento europeo, mostrando en la exposición de los ciclos largos otros acontecimientos civilizatorios de gran alcance.

La primera parte del libro trata de los *Fundamentos de la ética*, en tanto la segunda parte trata de la *Crítica ética, validez anti-hegemónica y praxis de liberación*. La primera parte se compone de tres capítulos: El momento material de la ética, la verdad práctica; La moralidad formal, la validez intersubjetiva; y La factibilidad ética y el “bien”. La segunda parte también se compone de tres capítulos: *La crítica ética del sistema vigente, desde la negatividad de las víctimas; la validez anti-hegemónica de la comunidad de las víctimas; y El principio de liberación*. Gran parte de estas exposiciones corresponden a la revisión crítica de las corrientes filosóficas modernas, cognitivismo, utilitarismo, comunitarismo, materialismo, universalismo, racionalismo; además de la revisión crítica de filósofos connotados; Immanuel Kant, John Rawls, Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas, Charles Pierce, Hillary Putnam, Niklas Luhmann, Franz Hinkelammert, Karl Marx, Maz Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche, Freud, Emmanuel

Lévinas. Sólo al final del libro, desde el capítulo cinco, se avanzan las proposiciones de una ética de la liberación. Se trabaja con el testimonio de Rigoberta Menchú, la propuesta pedagógica de Paulo Freire y el principio de esperanza de Ernst Bloch. Se arranca con el testimonio, la pedagogía y la utopía, para exponer el principio de liberación. Se tocan temas vinculantes, tópicos de articulación e identidad; estos son teoría y praxis, la emergencia de nuevos sujetos, reforma y transformación, violencia y praxis de liberación. Queda abierto el camino para el principio de liberación, principio, como deber ser, que se basa en la existencia de la víctima como interpelación al sistema-mundo. Existencia que hace posible y factible la liberación.

Podemos decir que hay tres ejes que caracterizan la teoría ética de Dussel: la racionalidad universal alternativa, que significa decir que una racionalidad alternativa y una universalidad alternativa no eurocéntrica es posible; la dialéctica, la crítica se mantiene en el pensamiento de la negatividad, que explica el movimiento por contradicción y síntesis; también se conserva el principio categórico, esta vez propuesto por la existencia de la víctima, el deber ser por interpelación de la víctima. Esta estructura que caracteriza a la ética de la liberación nos muestra una teoría racionalista, dialéctica y que comprende la ética como principio categórico, sólo que esta vez el principio es dado por la existencia y la experiencia dolorosa de la víctima.

Otro autor también de notoria influencia en las teorías des-coloniales es Boaventura de Sousa Santos. Docente, investigador, escritor y activista, conocido expositor en los foros sociales mundiales, intelectual comprometido con los movimientos sociales y asesor de las organizaciones indígenas del continente Abya Yala. Como filósofo crítico propone una epistemología inversa, efectuando una arqueología de lo silenciado, de lo invisibilizado y ocultado, puesto en las sombras. Parte de la experiencia testimonial de los oprimidos y discriminados, de los descalificados y explotados; asume la diversidad de los movimientos sociales y de sus luchas, de sus múltiples subjetividades, empero, resaltando el papel estratégico que cumplen los movimientos y las organizaciones de las naciones y pueblos indígenas.

En *El milenio huérfano*⁹ Boaventura de Sousa Santos comienza con una delimitación respecto a la teoría heredada, sobre todo la teoría crítica. Hace como dice el título de la primera parte del libro, Prolegómeno de una renovación teórica. La pregunta con la que comienza es ¿por qué es tan difícil construir una teoría crítica ahora? En el diagnóstico se encuentra con las promesas no cumplidas de la modernidad; la promesa de igualdad, la promesa de libertad y la promesa de dominio sobre la naturaleza. De estas promesas, la que se ha cumplido es la tercera, que se ha realizado de una manera perversa y destructiva, llevando al planeta a la crisis ecológica que amenaza la sobrevivencia de la humanidad. Por otra parte, se constata el derrumbamiento de los paradigmas explicativos que se basan en el supuesto de la totalidad, así como en el supuesto de agentes de cambio vanguardista, supuesto homogéneo y unitario.

La sociedad moderna avanzó efectivamente más bien por la complejización de sus composiciones, que cada vez se parecen a

⁹ Revisar de Boaventura de Sousa Santos, 2005. **El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política**, Madrid: Trotta. También revisar de Boaventura de Sousa Santos, 1991, **Estado, Derecho y Luchas Sociales**. Bogotá: ILSA; 1998: **La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Bogotá: ILSA, Ediciones Universidad Nacional de Colombia; 1998, **De la mano de Alicia. Lo Social y lo político en la postmodernidad**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes; 2000, **Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia**. Bilbao: Editora Desclée de Brouwer; 2004, **Democracia y participación: El ejemplo del presupuesto participativo de Porto Alegre**. México: Quito: Abya-Yala; 2004; **Democratizar la democracia: Los caminos de la democracia participativa**. México: F.C.E.; 2005, **Foro Social Mundial. Manual de Uso**. Barcelona: Icaria; 2005, **El milenio huérfano: ensayo para una nueva cultura política**. Madrid: Trotta; 2005, **La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad**. Trabajo compartido con Noamar de Almeida Filho. Miño y Dávila Editores; 2006, **The Heterogeneous State and Legal Pluralism in Mozambique**, *Law & Society Review*, 40, 1: 39-75; 2007, **La Reinención del Estado y el Estado Plurinacional**. Cochabamba: Alianza Internacional CEN-DA-CEJIS-CEDIB, Bolivia; 2007, **El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita**. Con Rodríguez Garavito, César A. (Eds.), Barcelona: Univ. Autónoma Metropolitana de México / Anthropos; 2008, **Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria**. La Paz: Plural Editores; 2008, **Reinventar la democracia, reinventar el estado**. España: Sequitur; 2009, **Sociología Jurídica crítica: Para un nuevo sentido común del derecho**. Madrid: Trotta; 2009, **Pensar el estado y la sociedad: Desafíos actuales**. Argentina: Hydra Books; 2009; **Una epistemología del SUR**. Con María Paula (Eds.) México: Siglo XXI Editores; 2010, **Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del sur**. México: Siglo XXI Editores.

abigarramientos sociales y culturales, por la proliferación de la diversidad, así como por el estallido de múltiples movimientos sociales de miles de rostros. En el diagnóstico también aparece que cada vez es más difícil identificar al enemigo, que ya no sólo es el dueño de los medios de producción, sino un enemigo de perfil indefinido y amorfo, cuya presencia parece ser más virtual que real. Ante el fracaso de la modernidad, Boaventura de Sousa Santos dice que emergieron dos formas de expresión de la posmodernidad; una, llamada por él, posmodernidad celebratoria, que encomia el fracaso de la modernidad, pues nos muestra que no existen problemas de la modernidad y que las promesas de la modernidad no pueden cumplirse, por lo tanto debemos aceptar como realidad la condición posmoderna, que es como una exaltación e hipertrofia de las características más propias de la modernidad, la vertiginosidad y la virtualidad. La otra forma de posmodernismo es más bien crítica, inquietante y de oposición, que plantea una disyunción entre los problemas de la modernidad y las posibles soluciones de la posmodernidad. En *El milenio huérfano* Boaventura de Sousa Santos se declara partidario de este posmodernismo crítico¹⁰.

Boaventura de Sousa observa que parte del fracaso de la teoría crítica moderna tiene que ver con que no distingue que la razón crítica no puede ser la misma que la razón legitimadora de lo que se critica. Dice que lo que ignoramos siempre constituye una ignorancia respecto de una determinada forma de conocimiento; y lo que sabemos es siempre un conocimiento en relación con una determinada forma de ignorancia¹¹. Dice que el proyecto moderno se caracteriza por desplegar dos formas

¹⁰ Se puede decir que desde entonces hasta ahora, después de la publicación de *Refundación del Estado en América Latina*, también después de la investigación sobre pluralismo jurídico en Bolivia y Ecuador, su posición se ha adquirido una tonalidad más desplegada en el pluralismo epistemológico y más específicamente decolonial, asumiendo de manera más próxima la perspectiva de la lucha anticolonial de las naciones y pueblos indígenas originarios. Las últimas investigaciones mencionadas fueron publicadas por la Fundación Rosa Luxemburgo en dos libros, uno para cada país, que titulan *Justicia Indígena, plurinacionalidad e interculturalidad*. La Paz, Quito, 2012.

¹¹ Boaventura de Sousa Santos: *El milenio huérfano*. Ob. Cit. Pág. 105.

de conocimiento; una, el conocimiento como regulación, cuyo punto de ignorancia es el caos y cuyo punto de conocimiento es llamado orden; dos, el conocimiento como emancipación, cuyo punto de ignorancia es nombrado como colonialismo y cuyo punto de conocimiento es nombrado como solidaridad¹². La historia efectiva de la modernidad nos muestra que el conocimiento como regulación se impone sobre el conocimiento como emancipación. Si bien la teoría crítica postmoderna hereda las tareas del conocimiento como emancipación, su labor consiste en efectuar primero una crítica del conocimiento mismo. La adopción del conocimiento como emancipación por parte de la teoría crítica posmoderna contiene tres implicaciones: pasar del monoculturalismo al multiculturalismo, pasar de las técnicas y los conocimientos especializados heroicos hacia un conocimiento edificante, pasar de la acción conformista a la acción rebelde.

Estos desplazamientos epistemológicos dibujan el mapa de la crisis; se podría decir, el flujo-grama del recorrido de la crisis. Crisis que es leída por Boaventura de Sousa Santos a través de una mirada metafórica de la diferencia de escalas entre raíces y opciones. El imaginario “occidental” se habría basado en esta distinción para leer el pasado y el futuro, en principio, en un presente efímero. Las raíces se habrían encontrado, sucesivamente, en el Medioevo, donde enraízan la religión, la teología y la tradición; después enraízan en la ciencia, el mercado, el Estado-nación; cada una dejando de ser raíz, para llegar a ser opción, cambiando del lugar de la diferencia y de la escala. Pues la escala mayor, topográfica, se encuentra en las raíces, y la escala menor, local, provisional, empero detallista, se encuentra en las opciones. Se da una doble estrategia en la construcción social de la identidad y de la transformación en la modernidad, basada en la diferencia de raíces y opciones; en primer lugar el supuesto del equilibrio entre pasado y futuro; en segundo lugar el supuesto del equilibrio entre raíces y opciones. Empero, como se verá, estos equilibrios estallarán, llegando al fin de la ecuación, cuando se rompe la relación, se acaba la diferencia, entre raíces y opciones; se convierten una en espejo de

¹² *Ibidem*: Pág. 105.

la otra, la relación tiende a virtualizarse, la realidad y la apariencia se confunden, la realidad y la fantasía aparecen como lo mismo, más bien desaparecen. Sólo se da el presente como repetición eterna.

Cuando emergen movimientos sociales anti-sistémicos que cuestionan las diferencias solidificadas en el imaginario moderno, modificando la composición de lo que pertenece a la naturaleza y de lo que pertenece a la sociedad, en esta diferencia inaugural de la modernidad que es la diferencia entre sociedad y naturaleza, pasando de la naturaleza a la sociedad a los esclavos, a las mujeres, a los conquistados y colonizados, cada movimiento social, sea antirracista, antisexista, anticapitalista, también va a buscar sus raíces y jugar a las opciones abiertas, manteniendo el esquema de la diferencia moderna. Es sólo cuando desaparece la ecuación de los equilibrios, imaginario que sustenta la ilusión del desarrollo, del progreso, de la revolución y de la evolución, cuando nos encontramos ante la alternativa alterativa de Walter Benjamín de detener la marcha de la historia, de la locomotora desbocada, de parar el viaje interminable y catastrófico del *Angelus novus*, cuadro de Klee, citado por Benjamín. Ángel que se encuentra de espaldas al futuro, con las alas extendidas, empujadas por la tempestad que estalla en el paraíso, expulsando a la humanidad a la historia, ángel condenado a mirar el pasado y la destrucción interminable que se genera. El ángel desesperado y despavorido quiere parar la marcha, pero no puede, quiere revivir a los muertos, pero ya es imposible por este incontenible e irremediable viaje al futuro.

¿Cómo se detiene la marcha de la historia? Ante la crisis civilizatoria, ante la proximidad de la destrucción, Boaventura de Sousa Santos plantea cuatro salidas o suspensiones, cuatro movimientos de desplazamiento, fuera de esta marcha histórica hacia el futuro, visto como espejo del pasado, como equilibrio con el pasado; ocultando que incluso hay pasados posibles, que siempre hubo alternativas para otros pasados, así como el presente está abierto a un horizonte de alternativas. El primer desplazamiento es epistemológico; se trata de revalorizar el conocimiento emancipatorio frente al conocimiento regulatorio. El segundo desplazamiento es metodológico; se trata

de efectuar una *hermenéutica diatópica*, que se postula a partir de la comprensión de que todas las culturas se encuentran incompletas, que los *tópoi* de las culturas, por más fuertes que sean son incompletos, como la cultura de la que forman parte. Los *tópoi*, así como la cultura, en condición de incompletud sólo se validan en los *tópoi* de otra cultura. En otras palabras, de lo que se trata es de asumir la complementariedad de las culturas, que llamará Boaventura ecología de los saberes. El tercer desplazamiento es político, se propone la gobernanza humana o gobierno humano. El cuarto desplazamiento es jurídico, se basa en la *res communis*; es decir, en el espaciamiento de los campos físicos, sociales, simbólicos, que sólo pueden ser administrados comúnmente. A partir de estas consideraciones se postula la doctrina del patrimonio común de la humanidad.

Como se podrá ver, estamos ante una teoría crítica des-colonial que parte de la constatación de una crisis civilizatoria, de una crisis de la modernidad; por lo tanto de la crisis de la racionalidad y conocimiento característicos de la modernidad, con pretensiones de universalidad, generalización, homogeneidad y de verdad objetiva. Esta crítica no sólo cuestiona la “ideología” histórica subyacente y la legitimidad de la dominación mundial, así como el sistema-mundo capitalista, sino también cuestiona la racionalidad y el conocimiento universales, abriéndose al pluralismo de las racionalidades y de los conocimientos, así como a su necesaria complementariedad.

A diferencia de la teoría crítica des-colonial anterior, que se mantiene en la racionalidad universal, aunque esta sea pensada como racionalidad alternativa a la dominante, que conserva el pensamiento dialéctico de la negatividad y comprende la ética como imperativo categórico, aunque sea dado por la perspectiva de la experiencia de las víctimas, la teoría crítica des-colonial del posmodernismo emancipatorio concibe una ecología de los saberes, una ecología de las temporalidades, una ecología de los reconocimientos, una ecología de las trans-escalas, una ecología de la productividad, una hermenéutica diatópica, una sociología de las ausencias, una sociología de las emergencias, haciendo emerger la consistencia de los pluralismos y de sus singularidades componentes.

RONDA DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Mónica Navarro. En un diálogo con un estudiante campesino de la carrera de Agronomía, el me comentaba que ahora que él había entrado a la universidad, había aprendido “cómo se debe hacer la agricultura”, y que “todo lo que hacía su papá estaba mal”. A raíz de ello me puse a pensar acerca del valor que se le da a los conocimientos indígenas en la universidad. ¿Qué pasaría si los conocimientos indígenas entraran a la universidad?

Con lo que usted acaba de decir, si uno es negro, y luego ocupa la máscara del blanco, al final termina siendo blanco. ¿No va a pasar lo mismo si tratamos de introducir los conocimientos indígenas en una institución “moderna” como la universidad, la cual tiene una forma de enseñar, una forma de evaluar, una forma de fijar los conocimientos?

Raúl Prada. Tenemos un problema, el de la institución que organiza, que codifica, que estructura; en síntesis, que captura. La pregunta fuerte es la que estás planteando: ¿Es posible la coexistencia, la convivencia de las cosmovisiones indígenas en la universidad?, o ¿es que requiere otro tipo de escenario, de espacio? Este tema se discutió en la Comisión de Educación de la Asamblea Constituyente, y se llegó muy lejos, sólo que después de llegar muy lejos se ha retrocedido en todo.

Y ¿qué se planteó? “Precisamente se planteó de manera muy clara ese tema; es decir: tenemos que formar una especie de sistema que cubra todo el país y que nos cubra a todos, que participen saberes concretos, saberes colectivos, saberes culturales, ciencias, etc. Es decir, incorporarnos al sistema. Se puede formar desde técnicos hasta postdoctorado, sin ninguna restricción. En la Asamblea Constituyente se llegó a plantear ese artículo. Yo me he guardado ese artículo. Pero se ha retrocedido en todo.

Sucre se ha convertido no solamente en la Asamblea Constituyente de los constituyentes, sino que todo el mundo fue a deliberar a Sucre, en las calles. Había movilizaciones por todas partes y, obviamente, al gobierno no le interesaba eso, sino la gobernabilidad.

Y la gobernabilidad en ese momento solamente se iba a lograr con concesiones, y se hicieron demasiadas concesiones en educación. El problema de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, no comienza con la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, comienza con la Constituyente, porque se retrocede casi en todo. Por eso, si ustedes leen, el tema educativo en la constituyente es realmente confuso, porque se retrocede con los colegios de convenios, se retrocede con las universidades públicas, que van a Sucre para defender su autonomía, no solamente las privadas, entonces nadie quería cambio, todo el mundo se resiste a los cambios, no querían los cambios, no querían las transformaciones. Además, lo único que se estaba buscando en un principio no es esta ruptura de institucionalidad educativa, sino que lo que se quería era la interculturalidad; es decir, poner distintas instituciones en el mismo nivel, y hacerlas circular. Porque obviamente esto forma parte de la demanda, pero eso no se ha querido.

Entonces, comprensiblemente el tema de las cosmovisiones indígenas implica no un sistema kantiano, facultativo, porque eso forma parte de un tipo de división del conocimiento. Tampoco se sostiene en la contemporaneidad, porque estamos asistiendo a una transformación de las ciencias, ya no se puede hablar de ciencias disciplinarias. Son ciencias multidisciplinarias, interdisciplinarias, transdisciplinarias, etc. Ese es un ejemplo de las ecologías, de las teorías de la complejidad, ya no es posible. Y las universidades han quedado completamente rezagadas frente a este acontecimiento de las ciencias. Entonces no se están transformando, están resistiendo inclusive a pensar de la forma en que los paradigmas de la ciencia están pensando; es decir, el paradigma de la física cuántica, el paradigma ecológico o el paradigma de la biología nuclear. Entonces, las universidades se han quedado rezagadas ante dos acontecimientos: el acontecimiento de las ciencias, pero también el acontecimiento de la interpelación social, que está exigiendo otro tipo de formación.

Hay un artículo muy interesante de Bourdieu sobre las universidades, que dice: los universitarios ahora ya no aprenden en

las universidades, sino afuera de ellas. No solamente por Internet, sino precisamente por la forma como se produce el conocimiento. Entonces las universidades lo que hacen es dar títulos. Entonces ya tenemos un problema ahí. Nosotros teníamos la gran oportunidad de hacerlo, porque esa oportunidad no te estaban dando los constituyentes, porque los constituyentes lo único que estaban haciendo es responder a la subversión, responder a seis años de luchas y de movilización general, del 2000 al 2005. Esa insurrección popular abrió la oportunidad para hacer las transformaciones. Pero en realidad, la Constituyente empezó a ser conservadora, porque a pesar de que era una especie de prolongación de la insurrección —esa es la ventaja de la Constituyente—, se volvió un ambiente donde decidió el pragmatismo.

El año 2006 se decide no cambiar, se dejan los ministerios tal como estaban, se cambia el barniz, se decide nombrar ministros, viceministros, quizás después jefes de unidad, pero: “no me saquen a los técnicos porque ellos saben, nosotros no. Nosotros no tenemos experiencia para administrar [el Estado]”. Entonces, se conserva, se preserva, ya se toman decisiones muy claras, quizás por temor, por muchas razones. Pero ya, en la Constituyente se da un ambiente de una primera gestión ya conservadora. Y obviamente se hace una nacionalización a medias, nunca se cumple. Se convoca a la Asamblea Constituyente desde el Congreso, cuando la Asamblea Constituyente ya había sido convocada por la insurrección, entonces se producen las contradicciones, ya nosotros asistimos a contradicciones, y por lo tanto tenemos un problema, el problema que planteas: ¿cuál es el contexto en el que tenemos que movernos con las cosmovisiones indígenas? No se trata de meterlas en la universidad para domesticarlas, y además que sean funcionales encima a la forma y el manejo no solamente universitario sino de estas economías políticas, que terminan en economías políticas de la colonialidad. Ese es el tema central, porque terminas colonizando estas cosmovisiones.

Entonces el tema es fuerte, y obviamente el desafío ha quedado planteado de manera dramática por nuestras propias contradicciones,

porque en la segunda gestión de gobierno ya hemos entrado a unas contradicciones muy fuertes. Primero, con el gasolinazo, el gobierno se enfrenta al pueblo, ha cruzado la línea, está al otro lado de la vereda. Segundo, con el TIPNIS, el gobierno se enfrenta a las naciones y pueblos indígenas. Eso es insólito. Un gobierno indígena enfrentándose a los indígenas que están en defensa de la Madre Tierra, en defensa de su territorio. Ya es complicado. Hemos llegado a contradicciones muy fuertes.

Lo importante es que estas contradicciones no solamente se dan en nosotros, sino que se dan en todo el proceso. El problema es ¿cómo manejar estas contradicciones? ¿Cómo evitar que estas contradicciones te hundan? Porque el otro problema es que todas las revoluciones se han hundido en sus contradicciones. Cambian el mundo. El mundo no va a ser nunca más lo que ha sido antes. Pero [las revoluciones] se hunden, ese es el tema. ¿Es una condena? ¿Podemos escapar a esta condena? o ¿qué es lo que ocurre?

Gualberto Rocha. Yo quisiera hablar de la educación superior desde un ámbito político. ¿Cuáles son los problemas que la universidad debería asumir frente a la composición pluricultural de la universidad?

Raúl Prada. Nos pondremos en el siguiente escenario. No es que hay una linealidad. La historia lineal, ¿no ve?, y de repente hay una ruptura, y después de esta ruptura entonces todo cambia. No. Son múltiples líneas, son múltiples opciones. Entramos a transiciones, y tratamos de que estas transiciones sean transformadoras. Ahora, el tema es cómo deambulas en esas transiciones. No se trata de renunciar a pasos imperceptibles, pero que sean transitorios y de transformación; no se trata de renunciar tampoco a eso. Sino entender que nos movemos en un horizonte y obviamente tenemos que transformar inclusive las instituciones. Entonces, hay cambios que pueden darse al interior de las propias instituciones como una especie de turbulencia. Cambios que adquieren características de reforma, pero hay otros cambios que pueden implicar más bien romper con las instituciones y crear otras instituciones. Entonces

hay muchos movimientos. El tema no es renunciar a ninguno, porque todo depende de la correlación de fuerzas. Si la universidad incorpora esos conocimientos, no hay que negarse. El tema es que nunca hay que creer que ese es el único paso, el paso absoluto, el término, sino que ese es un paso más en un conjunto de pasos que tienen que darse en un horizonte de descolonización y transformación.

Entonces, el tema no es decir: “Bueno, los pragmáticos están completamente equivocados”, no. El problema es que los pragmáticos creen que el realismo político, por el que han optado, es el único camino posible y que esa es la única salida. Y, llegan a la paranoia de decir: “Bueno, yo soy ‘la izquierda’, y los que me critican, más allá de mí, son ‘de derecha’”. Llegan a una figura paranoica terrible. ¿Por qué se llega a eso?, porque creen que lo único que se puede hacer es lo que están haciendo. Cuando precisamente lo que están haciendo puede ser [viable] pero en la medida en que tú entiendes que después de “a” viene “b”, que después de “b” viene “c”, entonces son varios pasos. Es decir, se entranpan en su propio proyecto como si fuera el único posible, cuando tenemos un escenario de múltiples pasos. En algunos casos puedes inclusive romper instituciones y crear otras, en otros no; en otros te mueves dentro de las propias instituciones pero siempre teniendo muy claro dónde estás yendo, el horizonte al que estás marchando, el horizonte de descolonización. Eso es lo que se ha perdido, no hay ningún horizonte. Es decir, se han quedado en el paso, y se han enredado ahí, en el paso de ese pragmatismo, de ese realismo que les ha llevado al colmo, a todos los gobiernos progresistas: Ecuador, Bolivia y Venezuela. Se han entrampado en un modelo extractivista, mayor que el de antes. Venezuela ha pasado del 70% al 90% de extractivismo, nosotros también. Es decir, ¿qué es lo que está ocurriendo?

Entonces, el problema es precisamente estar capturado por esa maquinaria que es el Estado-nación, y meterse con un discurso que realmente es estrambótico. ¿Qué es lo que dicen? “Hay que darles progreso a las comunidades del TIPNIS”, es decir, hay que llevarles hospitales, escuelas, etc. Es el mismo discurso asistencial del

Cuerpo de Paz, de los años 1960. Entonces ¿por qué se cae en eso? Precisamente porque te entrampas y crees que lo que estás haciendo es lo único real y no hay más. Pero esa realidad es la realidad del Estado, es la realidad imaginaria del Estado, no es la realidad múltiple. Entonces, yo creo que no se trata de renunciar, porque lo peligroso sería ser fundamentalistas, decir, por ejemplo, “Bien, o haces negro o haces blanco”, no hay alternativa. Si tienes que hacer una transformación entonces eres un reformista. No se trata de eso; esos son los ultimatismos, que también inmovilizan. De lo que se trata más bien es de hacer todas las transformaciones posibles, dependiendo dónde te mueves, qué correlación de fuerzas hay, etc. Y, por lo tanto, qué alcance, qué capacidad para hacer una u otra cosa, pero no perder nunca el horizonte, y eso es lo que se ha perdido ahora. Entonces de lo que se trata es de recuperar ese horizonte que estaba muy claro después del 2000 al 2005, o al principio de la Constituyente. De lo que se trata es de recuperar ese proyecto, que yo llamo reconducción del proceso, y la reconducción del proceso quiere decir: “Bueno, volvamos a lo que se ha planteado”, “volvamos por lo que se ha luchado”, “recuperemos el horizonte”.

Yo quisiera terminar con lo siguiente. Hay condenas en los procesos, que entran en contradicciones, que tienen que ver con el poder. Y, no conocemos el poder, el poder es algo bien complicado. Les voy a contar una cosa: me acuerdo que muchos dirigentes campesinos, indígenas, se sentían asustados. Decían: “los edecanes me persiguen hasta el baño”, “me llevan en auto”, etc. Era terrible al principio, pero después te gusta. Pero además, lo más terrible del poder son esos micro climas, esas atmósferas, de aduladores, los llunkus, que hay y de toda clase. No solamente hay los aduladores, sino también los que manejan un tipo de información. Te llega la información positiva, pero la información negativa no te llega. Son atmósferas que te desconectan de la realidad. Es gente que no está en la realidad, la del gobierno. Al único que he visto, que es así de tranquilito, es el Canciller David Choquehuanca; que sigue conservando su buen sentido de las cosas, pero los demás están perdidos en una atmósfera,

donde la realidad para ellos es lo que les dicen, lo que les informan, ¿no? Se ha llegado a tal colmo, en el pleno gasolinazo, cuando el Presidente pregunta: ¿Cuántos hay en la calle? [Refiriéndose a la población que se movilizó hasta la sede de Gobierno para protestar frente a la subida del precio de la gasolina], se había bajado todo El Alto. El Ministro de Gobierno Sacha Llorenty, le dice: “hay cinco mil nomás”, cuando había más de cincuenta mil personas en las calles. Entonces se llega a eso. El otro tema es que los procesos también nacen con su simulación, es el juego de la simulación. Lo que tú has dicho tiene mucho sentido.

Obviamente te revelas, pero también hay la simulación, el juego de los espejos, que termina incorporándote a la reproducción del poder. Entonces ¿cómo sales de eso?, por eso el pensamiento pluralista, es el pensar la dinámica constante, la dinámica molecular, la capacidad creativa de la potencia social, no de lo institucional que siempre te va a capturar. Ahí radica una lucha constante y permanente, con estas condenas, porque hay condenas. No es tan simple, no es tan simple, como cree la izquierda. La izquierda vista desde los revolucionarios, que creen que la gloria de los grandes revolucionarios les transmite su gloria a ellos, cuando ellos no han hecho absolutamente nada. Lo único que han hecho es vestirse con la ropa de los héroes anteriores; entonces hay un tema complicado en todo eso. Hay una especie de fetichismo, de la revolución y de estas cosas que obviamente estalla en los procesos. Todos los gobiernos progresistas están entrampados en eso, y no logran entender lo que ocurre. Pero eso pasa porque no aceptan ninguna crítica, ellos tienen toda la razón absoluta; los demás están en una conspiración, esa es la paranoia.

Guido Machaca. En el marco del pluralismo emancipador, que algunos llaman en América Latina el interculturalismo crítico, y de pluralismo epistemológico que debe corresponder al interculturalismo emancipador, ¿cuál es tu apreciación con respecto a la educación superior en Bolivia? ¿por dónde irían las transformaciones? ¿qué es lo que hay que hacer?

Martín Ballivian. En la misma línea, Raúl ha mencionado en su ponencia la importancia de la historia; para retomar el pasado como una condición reivindicativa. Para mí, como afroboliviano, la historia es fundamental para memorizar nuestra identidad. Para las élites dominantes, para los poderosos, reconstruir el pasado ha significado generar más dominación para los oprimidos. Para quienes vamos reivindicándonos es fundamental, es una cuestión política reconstruir la historia para seguir avanzando. Un ejemplo de ello es que en el año 2001 se realizó un encuentro sobre racismo y discriminación, en Durban, y a partir de allí mucha gente cree que a ese encuentro los afros han entrado, entre comillas, negros y han salido afrodescendientes. Eso es un mal decir de la historia, eso nos han hecho creer, eso no es así porque en Ecuador, inclusive en Bolivia ya en los años ochenta ya nos identificábamos como afrodescendientes. Este es un ejemplo de lo que las élites dominantes que tienen editoriales o la posibilidad de publicar algún escrito nos tratan de confundir, lo que verdaderamente hemos aportado en el pasado. Por ello es importante redefinir el para qué hacer la historia.

Lizet Acuña. Con los docentes nos vamos preguntando cómo hacemos para recuperar los conocimientos locales, en nuestro caso del trópico de Cochabamba, y en este proceso se han ido incorporando muchas metodologías de trabajo de campo, incluso dar lugar dentro la carrera a metodologías de investigación, tales como la etnográfica, como la investigación-acción o investigación participativa, para poder lograr cierto tipo de equilibrio, en este tratamiento del conocimiento.

Marina Arratia. Yo soy docente en un programa de licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para maestros en servicio. Muchos de maestros son de origen indígena, y trabajan en escuelas rurales. Alguna vez, cuando los preguntamos cómo se han sentido en la universidad, porque ellos antes habían estudiado en las normales, muchos decían: “Mi sueño era llegar a la casa superior de estudios. Nunca pensé que iba a pisar la universidad y lo he logrado, estoy aquí, en esta universidad” Y ahora que lo has logrado ¿ahora qué

piensas de la casa superior de estudios?” “El tema es que muchas cosas no entiendo No entiendo, pero voy a salir adelante, porque quiero titularme de una universidad”.

Esto me hacía pensar en los imaginarios de la gente de las comunidades campesinas, de los pueblos indígenas, que los empujan a entrar en una institución superior de estudios. Y me ponía a pensar también en torno a los programas desconcentrados y en que muchos estudiantes no quieren estudiar en las provincias. Hay una carrera de derecho en Punata, y los estudiantes dicen: “Cómo voy a estudiar derecho en Punata, tengo que estudiar en la universidad, en San Simón, en el centro, en la casa superior”. Luego, no quieren estudiar agronomía, porque eso es para campesinos. “Cómo voy a estudiar lo mismo también. Tengo que estudiar otras cosas” Entonces ahí reivindican la modernidad, la tecnología, la computación, las TICs, no sé qué. Y los mismos padres dicen: “que mi hijo sea universitario, que no sufra como yo, que no sea campesino como yo”, con toda la discriminación que han sufrido. Esta colonialidad del poder y del saber también está instalada en la misma gente de las comunidades campesinas, de los pueblos indígenas.

Con esos antecedentes, mi pregunta sería: Si queremos interculturalizar la universidad, cómo desmontamos estos imaginarios, de la misma gente de las comunidades, cuya aspiración es tener su *tablet*, su *laptop*, ser abogado, tener estatus mediante la educación superior y los títulos académicos.

Amílcar Zambrana. Aparentemente, por lo que has expuesto, parecería que fuera insalvable la crisis de la coexistencia entre dos tipos de matrices culturales: una matriz colonial, mono-crómica y mono-lingüística, y la otra indígena, poli-crómica, diversa, plural. Entonces, resuenan las preguntas: ¿Es posible llegar a interculturalizar la universidad? ¿Es posible pluralizar el currículo, la gestión y la administración en las universidades?

Raúl Prada. Voy a tratar de ser sintético en mis respuestas. El tema de la interculturalidad en la educación superior obviamente es

algo que es importante y nos preocupa, sobre todo por el destino, no tanto de las universidades sino nuestro destino al pasar por las universidades. Yo, en principio, tengo la siguiente impresión: creo que las universidades se han rezagado mucho, no solamente por lo que he expuesto anteriormente, sino también por una cosa: durante todo el proceso, del 2000 al 2005, las universidades no han participado, eran altamente conservadoras, participaron las organizaciones, los movimientos sociales, pero no las universidades. Las universidades estaban ajenas a todo este proceso, y cuando se está en la constituyente, las universidades se oponen a la constituyente, porque tenían un temor inaudito al tema de la autonomía, es decir, van a defender su autonomía. Entonces las universidades sí se comportan conservadoras. Ahora, hay temas interesantes de incorporación [del tema de la interculturalidad], de cambio de las currículas, cuando se incorporan estos temas y [se abren] programas de postgrado. Pero yo creo que en general las universidades sí se están comportando de una manera conservadora. Si se tuviera ahorita la oportunidad de transformar las universidades, hacer una revolución universitaria, o si ustedes quieren una revolución cultural, porque de eso se trata, la revolución cultural no es una consigna, un enunciado. Es algo que tiene que ver con el cambio de comportamientos, de conductas, de mentalidades, es una transformación participativa.

La revolución cultural además quiere decir eso: es la transferencia de la [capacidad de] decisión de los burócratas, otra vez, al pueblo. Ese era el sentido de la revolución cultural. Ese es el sentido que debemos darle a la revolución cultural. Mientras no se pueda hacer eso, obviamente es importante apropiarse de lo poco que se tiene para, haciendo mover lo poco que se tiene, para precisamente presionar a los propios bordes y las propias fronteras institucionales. Yo creo que no se trata de decir: 'estos programas no sirven' No es que no sirvan, sino que otra vez no es lo último, no es lo absoluto, no podemos contentarnos con eso, sino eso debe servir precisamente para seguir presionando al resto de la universidad, para que el resto de la universidad también se transforme, transforme sus currículos,

su manera de manejar sus propios programas. Yo creo que ese es un poco el sentido.

Entonces, la interculturalidad es un tema en el que para moverse de las concesiones (porque podrían ser concesiones) hay que abrirse al aprendizaje **en** las lenguas, no **de** las lenguas. Porque lo que se está haciendo en las escuelas es enseñar de las lenguas. Pero, el gran problema de esta apertura a las lenguas es que la lengua indígena es una materia más, no es parte de un bloque conjunto; es decir, del currículo cultural. Tú no puedes estudiar las lenguas como materias, eso es uno de los problemas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, ¿Dónde está el bloque cultural? Las lenguas no se enseñan como lenguas sino como cultura, como símbolo, como formas de pensar, además se enseñan los problemas, se enseña -como tú has dicho- la historia; es decir, son bloques que deben ser instrumentos de liberación. Pero no, las han convertido en materias, en las que uno tiene que aprender la lengua. ¿Qué es eso? No es lo mismo aprender una lengua nativa que aprender el inglés o el francés. Si aprendes una lengua lo estás haciendo por otra cosa, entonces el problema está ahí; es decir, haber perdido la dimensión integral de lo que significa rescatar las lenguas nativas. Entonces para pasar a una interculturalidad emancipadora o crítica, implica que esas dos lenguas sirvan como instrumentos de interpelación. No son lenguas que tú puedes traducir, no son lenguas, como en la Reforma Educativa anterior, neoliberal, se tradujeron al guaraní, al quechua o al aymara, los mismos valores. Entonces, de eso no se trata, sino de hacer actuar a las lenguas, como procesos fuertes, de interpelación, de des-estratificación; es decir, usar las lenguas en su sentido pragmático, pero no en el sentido de los pragmáticos del sentido común, sino del pragmatismo lingüístico, con el uso de la gente. El sentido de las lenguas está en el uso que le da la gente, y el uso tiene que ser interpelador.

Entonces, yo creo que el tema de cambiar las universidades, de llegar a una revolución cultural en las universidades todavía está lejos. ¿Por qué?, por lo que tú has dicho Marina, es decir: hay una predisposición

muy conservadora en los estudiantes, pero no solamente en los estudiantes, sino en los que vienen del campo a la universidad, porque hay todo un imaginario, pero no solamente en eso. Los propios revolucionarios también son tremendamente conservadores. Nosotros somos personas dramáticamente desgarradas. En la Constituyente hemos visto que muchos de nuestros compañeros en realidad se han opuesto a muchas cosas: al Estado plurinacional. “Bueno, aceptamos el Estado plurinacional”. Entonces [les hemos planteado:] “haremos un ordenamiento territorial”, porque no puedes construir un Estado plurinacional sin un ordenamiento territorial, no puedes construir un Estado autonómico sin un ordenamiento territorial. Pero lo primero que hacían nuestros dirigentes era decir: “no me toquen mi cantón. Cualquier cosa pero mi cantón no me lo tocan”. Entonces esas posiciones conservadoras también hay en nosotros.

Entonces, el problema no es decir aquel es el enemigo, él es el culpable, sino que también nos encerramos en nuestras contradicciones. En el tema del aborto y de la opción sexual, que está en la constitución ecuatoriana pero no en la boliviana, se aliaban nuestras compañeras con las de la derecha. Entonces, fíjense, esa es la historia. Yo les aconsejo leer un texto que realmente es maravilloso, que no va a lograr la vicepresidencia su pretensión de hacer una historia oficial de la Asamblea Constituyente, porque se han agarrado toditos los audiovisuales, de todas las fuentes, pero hasta ahora no están escribiendo. Lo que han publicado son sus fuentes. Hay una investigación que se ha publicado, es la etnografía de la Asamblea Constituyente, de Salvador Schavelzon [Buscar: **El nacimiento del Estado Plurinacional de Bolivia**. Etnografía de una Asamblea Constituyente]. Este autor ha vivido un año y cuatro meses, con nosotros [los asambleístas]. Él ha sacado los testimonios de adentro, de lo que estaba ocurriendo, y cuando tenía que publicar, en la Vicepresidencia le dijeron: “Se va a publicar pero sin sesenta páginas, porque esas páginas no pueden salir. Y obviamente él se ha opuesto y lo ha sacado Plural.

Eso es muy interesante, porque ahí está la dinámica molecular, todas las discusiones, todas las contradicciones que había. Porque así se dan las cosas. Es decir, en el imaginario de la izquierda se dice que los grandes revolucionarios no tienen pecados de ninguna clase, no pueden tener, son los santos de la revolución. Pero, no hay tal cosa, la vida está llena de contradicciones, y obviamente muchas de estas cosas se dan como contradicciones.

Entonces, moverse hacia una interculturalidad emancipadora es moverse, presionar en estas fronteras, en estos límites, para atravesarlos, para dejar un agenciamiento y entrar a otro tipo de agenciamiento, a otro tipo de procesos. Es una lucha que tiene este tipo de características. Por eso digo que no hay que renunciar a lo que se tiene, pero lo que se tiene, tiene que servir como instrumento de transformación, de interpelación. Eso significa no renunciar a la transformación de la universidad, porque tiene que transformarse la universidad, tanto por una razón como por otra. Es decir, las ciencias han avanzado y nosotros seguimos en las “facultades”, y por otra parte, por la interpelación social.

Paso a abordar el tema de la historia, pero la historia como constructo colectivo, la historia como construcción de los que luchan por su emancipación, la historia como construcción de la resistencia, y de las emancipaciones y de las liberaciones, la historia como multiplicidad. Es decir, la historia como acontecimiento, y, por lo tanto, también como memorias, porque eso es, no solamente identidad, sino la memoria, porque la memoria tiene que ver con una identidad, no estática, sino dinámica.

Obviamente, la historia es tremendamente importante. En este caso, hay que discutir en Bolivia, como en Ecuador, el tema de la Colonia, porque la colonialidad no solamente se ha dado como dominación, de los pueblos de Abya Yala, sino como esclavización. Treinta millones de africanos han sido sacados del África, en aquel contexto, gran parte ha muerto en el mar, y obviamente esa ha sido la base de la constitución, de este modo de revolución capitalista y del sistema-

mundo capitalista. Además, en la medida que vaciaban en el continente [americano], sobre todo en las islas del Caribe, sobre las poblaciones nativas que las hicieron desaparecer, por varias razones: por el trabajo forzado, por el genocidio, pero también por las enfermedades, por un montón de cosas, entonces traían a los afros, pero en condición de esclavos. Eso forma parte, pues, de la acumulación, despojamiento, desposesión. No puede entenderse la Colonia solamente a partir del tema indígena, tiene que ser entendido a partir de la colonialidad del tema afro, del tema de la esclavización, porque si no, no nos estamos entendiendo. No podemos llegar al colmo de decir: “Ah, solamente a mí me ha ocurrido”. No. Las tres cuartas partes del mundo han sido colonizadas. Entonces, es un tema mundial la colonia. Y obviamente no puede haber mi teoría de la colonización y no las demás. Las teorías de la colonización son varias, y los más importantes han sido afros, entre ellos: Frantz Fanon y Aimé Césaire.

Hay que tener pues un diálogo intercultural, en términos de la colonialidad, de los desposeídos, como los llama Frantz Fanon, los condenados de la tierra. Esa frase es muy fuerte, la de Frantz Fanon. Yo creo a quien hay que leer desde el punto de vista de la descolonización es a Frantz Fanon, porque él llega a cosas muy fuertes, es decir, al conocimiento a través de la piel. Ese es un tema de Frantz Fanon, porque él dice: “El conocimiento no es un conocimiento cualquiera, es un conocimiento desde la piel. El que conoce es el que ha sufrido la colonialidad y la colonización”. Entonces, plantea cosas muy fuertes, lo que él llama epistemología, precisamente, a través de la piel. Él propone otro tipo de epistemología, a partir de la experiencia, de la experimentación colonial. Entonces, obviamente, estos temas tienen que ser discutidos. Yo creo que tenemos un problema en Bolivia, muchas veces nos miramos el *pupu* [ombligo] y creemos que a nosotros nomás nos ha ocurrido, a nadie más y listo. Cuando precisamente es un fenómeno mundial y tenemos que aprender, y es una lucha mundial.

El problema boliviano no se resuelve en Bolivia, el problema del Ecuador no se resuelve en Ecuador, ni el venezolano en Venezuela.

Es una confusión, que hemos heredado de los criollos del siglo XIX. Que se han ido inventado estas repúblicas, es decir: si no se resuelve el problema peruano, estamos fregados los bolivianos y los ecuatorianos; y si no se resuelve el problema colombiano están fregados los venezolanos. Es decir, es una lucha continental, que ahora se ha desatado. En el Perú, las poblaciones peruanas, afectadas por la mega-minería, han expulsado a tres mega-mineras canadienses, esa es una lucha continental. En la Amazonía del Brasil, están peleando contra las hidroeléctricas, que quería imponer Lula y que ahora quiere imponer Dilma. Y esto está íntimamente ligado con el problema el TIPNIS y con el otro río de la Amazonía boliviana. Entonces, es una lucha continental. Necesitamos pensar el problema en este sentido, pero no pensar la historia para decir: Bueno qué grande soy, sino la historia como instrumento de lucha. Estamos en un momento de combates, en plural. Lo que se dice, lo que se enuncia, lo que se interpela, tiene sentido como instrumento de lucha y de combate, no porque yo tengo la verdad, porque eso sí que es tremendamente moderno: “el que tiene la verdad”, “yo he dicho esto porque tengo la verdad”. No tiene sentido porque tiene que culminar en algo. Alguien preguntaba sobre la tesis: ¿Tiene sentido mi tesis? Porque tiene que ser un instrumento de algo, no para que me lea otro, y que haya una circulación del saber. No, ese saber tiene que, de alguna manera, vincularse a procesos, tiene que ser reapropiado por procesos, que sirva para la interpelación, para emancipaciones, para discusión.

Entonces, de eso se trata, la historia en ese sentido, no la historia como remembranza. No, porque: “yo he sufrido tanto y lo que quiero decir es eso”. Eso es muy cristiano, muy cristiano, claro. Yo he sufrido es un testimonio, mi carne es el testimonio de mi sufrimiento, no se trata de eso. Se trata de que ese conocimiento tenga que servir para transformar. Entonces, ahí está lo interesante de estos movimientos. Y, además, son movimientos cuyo conocimiento y cuyo saber es colectivo, son colectivos, inclusive aunque lo escriba alguien. A no ser que ese alguien que escribe cree que es el propietario de

lo que se está diciendo. No hay, no hay conocimiento individual, son conocimientos siempre colectivos, aunque uno los firme. Lo interesante precisamente de este tipo de procesos es que se prende en términos colectivos, aunque haya formas de interpretación singular, individual. Pero son conocimientos colectivos. En realidad, lo que se ha escrito en Bolivia, en Ecuador. Bueno en Venezuela es más complicado. Pero es porque en Bolivia el horizonte epistemológico lo han abierto los movimientos sociales, no los intelectuales. Los intelectuales lo que hacen es aprender en ese horizonte, pero es un aprendizaje colectivo.

Entonces de eso se trata, de entender que son narrativas colectivas. Eso no es renunciar a que haya alguien que interprete, digamos, la manera singular de las cosas. Nadie te pide que borres tu individualidad, sino que entiendas que tu individualidad juega un papel en lo plural, en la participación colectiva. De eso se trata, y de eso lastimosamente no hemos aprendido nada. Ni siquiera en el Estado, es impresionante como en [el mismo] gobierno, un ministerio no se ve con el otro, y dentro del ministerio cada oficina no se ve con la otra. Mejor si no saben lo que estamos haciendo los demás. Ese tipo de encapsulamiento es impresionante, que tiene que ver precisamente con no entender que los saberes, las discusiones, los equipos, lo colectivo es importante, más aún cuando estamos ante una Constitución que es muy clara, que dice que el sistema de gobierno es mediante la democracia participativa. El ejercicio plural de la democracia directa, representativa y comunitaria. Además dice: “construcción colectiva de la decisión política, construcción colectiva de la ley, construcción colectiva de la gestión pública”. Nada de eso se está aplicando, porque hay demasiadas resistencias. Entonces, obviamente hay que entrar a ese tipo de narrativas, pero como instrumentos de lucha.

Bueno hay muchas cosas que tú has planteado, pero quisiera rescatar algunas, que tienen que ver con esto de los saberes colectivos. Esta etnografía, este trabajo de campo, esta investigación participativa son como procedimientos que te abren precisamente a esa posibilidad.

A una construcción colectiva, a una construcción participativa, a una descripción más específica, más local. Digamos que, un poco, la riqueza de ese tipo de investigaciones está en la capacidad descriptiva de lo local, de lo específico, de lo singular, de la diferencia que tiene cada localidad, en su tiempo y espacio. Esa es la riqueza de este tipo de investigaciones, y obviamente no deben quedar ahí. Lo importante es darle lugar a las fuentes y al alcance de las fuentes de estas investigaciones. Por esto, yo aquí daría un salto. Yo diría, en este caso, muchas de estas investigaciones son muy ricas en sus fuentes, pero son muy pobres en la explicación que dan, porque no logran salir de sus modelos metodológicos, que sirven para otra cosa. Por eso, es importante moverse hacia la epistemología pluralista, que piensa lo plural, lo singular, el acontecimiento, las dinámicas moleculares, que le da un valor a la diferencia y a la repetición. Es decir, estas epistemologías son poderosísimas precisamente para pensar lo local, la diferencia del lugar. En cambio, muchas de estas investigaciones terminan reproduciendo los modelos estructurales, que sirven para otra cosa. Pero no para darle la importancia que tienen estas fuentes.

Pasando a responder otra pregunta, tú dices: “Bueno, la universidad va a cambiar...” Bueno, no va a cambiar, si no la haces cambiar. Las instituciones no cambian por sí solas. Además es otro imaginario creer que las instituciones pueden cambiar. Las instituciones están ahí para precisamente no cambiar. Pero cambian, aunque sea de manera imperceptible; porque tú luchas, tú exiges, tú demandas, porque hay un problema que se tiene que resolver, que es específico, que no se parece a lo que está en la regla. Entonces, de eso se trata, se trata de pugnar, para que precisamente esa centralidad se transforme, y amplíe sus propias normas e incorpore otro tipo de investigaciones, otro tipo de tesis, y demás exigirle que no solamente se publique, por ejemplo, sino que sirva para la discusión. Entonces son los trámites, son las relaciones, las articulaciones que debería tener la universidad, pero no hay. Como que de alguna manera todo termina en la universidad, todo termina en mi título y en el agasajo de la familia, y ahí me incorporo, me incorporo otra vez al sistema. O sea,

hasta aquí he luchado, ahora me corresponde otra cosa. Entonces, cómo sales de eso, No sales porque tú escoges, sales en la medida en que se crean otros espacios, otras alternativas, sino estás perdido. Aunque tengas la mejor buena voluntad, estás perdido porque vas a ser tragado por el sistema.

Sobre la interculturalidad bilingüe, algunas cosas hemos tocado. Obviamente, no solamente el Estado es el que monopoliza la violencia simbólica, física y psíquica, sino todas las instituciones. En realidad, todas las instituciones lo hacen. En la medida en que crean escenarios, un tipo de reglamentación, y conducción de prácticas, modulan los cuerpos de una determinada manera, y obviamente no es que el estudiante que viene de la provincia es culpable, no es culpable. El tema es que ya estamos en imaginarios y obviamente es parte del imaginario de la realización, mejor una universidad que tiene prestigio, pero eso forma parte de una geografía institucional. La geografía humana es una geografía de símbolos, de lugares y están los lugares de prestigio, hay una jerarquización espacial. En la medida en que no se cambie esa geografía, obviamente, la gente va a estar dependiendo de eso, porque no es que se inventa, no es que solamente es imaginario. Toda institución es imaginaria, ya lo dijo Castoriadis¹³, todas las instituciones son imaginarias. No es que son ficticias, sino imaginarias, tienen un sentido, tienen una valorización que les das, en la medida en que no seamos capaces de transformar esas geografías donde se expresa, el dominio y la dominación. Obviamente, los estudiantes van a estar dependientes de esa geografía, no porque tengan una especie de alienación, sino porque así se mueve el espacio.

Entonces, mientras no seamos capaces de inventar otros espacios, de cambiar esas geografías, de valorizar, en este caso, por ejemplo, las universidades de la provincia, en la medida en que no seamos capaces de eso, de resimbolizarlas, de darles otro tipo de prestigio, se va a

¹³ Ver Cornelius Castoriadis, 1975. La institución imaginaria de la sociedad, Buenos Aires: Tusquets.

repetir la misma historia, la misma circulación, la misma movilidad, la misma migración, entonces ahí está el tema. El tema está en nuestro vínculo con esos espacios, con esas geografías del poder, porque son geografías del poder. El estudiante que viene de la provincia no tiene ninguna culpa, sencillamente ya no son relaciones de fuerza, son relaciones de poder, son relaciones de dominación que se dan, y que se dan en el espacio. Si no somos capaces de cambiar esa geografía, entonces obviamente se van a repetir las mismas cosas. Entonces, creo que es muy importante luchar en distintos terrenos, de miles de planos a la vez. Necesitamos luchar en el terreno del discurso, en el terreno de los proyectos, en el terreno de los programas, en el terreno institucional, en el terreno de los espacios, en el terreno del tiempo y de las memorias, Es una lucha múltiple, son muchos frentes, que tenemos, y hay que pelear en todos esos frentes, y tratar de no hacerlo sólo, porque va a ser un acto heroico, solitario, sino, tenemos que hacerlo colectivamente, y con alegría, y con pasión. Eso significa que no estamos solos.

Hay que discutir estos temas, y plantear cosas y alternativas. Sería muy interesante fortalecer más bien esas universidades [refiriéndose a las universidades desconcentradas], inclusive interpelarlas, porque una de las cosas que a mí me llamó mucho la atención de las famosas universidades indígenas es que reproducen las mismas currículas de las universidades públicas. Es que está instalado en el imaginario de la sociedad que la universidad tiene esa estructura, y esa estructura tiene que respetar, y no hemos pensado en la universidad, sino en la pluriversidad. Ya no hay una universidad, deberíamos pensar en la pluriversidad; es decir, en una institución plural, con distintas alternativas, más flexible, más plástica, que nos permita movernos en el espacio y el tiempo, no en la distancia, como dice Bourdieu: “La academia tiene su prestigio en la distancia”. Es decir, me tengo que distanciar de lo cotidiano, de la plebe, porque yo soy académico y tengo mi institución, mi espacio. Hay que romper con esas distancias, y obviamente no es la universidad sino la pluriversidad. Eso no se va a construir de la noche a la mañana, sino quizás tenemos que hacerlo

poco a poco, pero en distintos lugares, en distintas dimensiones. Lo interesante es eso, lo interesante es darse cuenta de estos temas y empezar a plantear pasos, y en la medida en que se dan esos pasos, y obviamente son presiones, son turbulencias, que modifican las cosas, aunque sea de una manera imperceptible.

Pensamiento de frontera y epistemologías en la educación superior

Fernando Prada Ramírez¹

Cada palabra, aunque esté cargada de siglos, inicia una página en blanco y compromete el provenir (Jorge Luis Borges)

El presente texto es un ejercicio de pensar la universidad desde la sociedad civil, analizarla no desde la academia sino desde la realidad social, desde la exterioridad de acciones y procesos simbólicos colectivos. No realizar un análisis disciplinar, sino uno que responda a la diversidad de sociedades existentes y de actores con sus propios sistemas de representación y deseos que delinean y definen un proceso social complejo y abigarrado de intereses económicos y también de visiones correspondientes de lo que debe ser la educación superior. En este contexto, el artículo busca pensar algunas posibles transformaciones universitarias para responder mejor a las demandas de la sociedad. La reforma de la universidad tiene que provenir de su exterioridad y desde las lógicas y estrategias sociales y económicas de las sociedades regionales. Los últimos años el nexo entre la universidad y la sociedad civil se ha debilitado enormemente. Los días de los años 1970, en los que la Universidad era un actor fundamental del proceso de democratización de la sociedad boliviana, están ya lejos. En ese periodo la universidad cumplió a cabalidad su rol de institución pública que pensaba la realidad social y llevaba a cabo acciones coherentes con esas reflexiones. Sistema de teoría y práctica que representaba los anhelos de la sociedad boliviana en su conjunto.

El desafío actual es incorporar el mundo local y regional al orbe universitario y, viceversa, insertar al mundo universitario en la localidad y su compleja red de relaciones socioeconómicas y políticas.

¹ Antropólogo, docente de postgrado e investigador del PROEIB Andes.

Sin embargo, para que la universidad responda a esas demandas societales tiene la necesidad de transformarse institucional y académicamente. Este texto busca reflexionar sobre la transformación institucional de la universidad desde la investigación como una estrategia compleja de articulación con las dinámicas sociales de las sociedades locales y como una posibilidad de contribuir al desarrollo de ellas desde nuevas visiones del proceso económico y social que emprenden.

Por otra parte, la investigación es vista desde una óptica teórica de la descentralización epistemológica que pretende no sólo revalorizar los conocimientos de las sociedades locales e indígenas, sino también su sistema de valores y el universo simbólico a partir del cual construyen sus relaciones sociales y determinan sus estrategias económicas familiares y definen sus luchas políticas. Esa es la transformación académica que propone el artículo: trabajar desde el punto de vista del pluralismo epistemológico, y superar las visiones excluyentes y coloniales de la ciencia moderna del siglo XIX en las cuales están todavía inmersos muchos de los docentes con una visión evolucionista de la historia y un desarrollismo tecnicista que, en la realidad social boliviana, ha tenido menos éxitos que los prometidos. Los viejos paradigmas coloniales imperantes en la educación superior en América Latina no han podido ser desmantelados, hasta hoy. Es claro que la Universidad tampoco puede solucionar sola el problema educativo, existe una falta de continuidad entre la educación básica y media y entre la educación media y la educación superior, lo que obligaría a una mejor articulación entre niveles educativos; y al mejoramiento del acceso y la calidad de la educación en su conjunto. El reconocimiento de la existencia de metodologías distintas para producir y comunicar conocimientos llevaría a la universidad a integrar los conocimientos locales e indígenas, desde sus propios paradigmas y no desde paradigmas ajenos. Esta empresa intelectual tendría que resituar la discusión acerca de lo que es la ciencia y de cuáles son sus límites epistemológicos en sociedades como la boliviana, de fuerte raigambre indígena. Falta una cabal comprensión

de las relaciones entre oralidad y escritura, que es parte de esa incompreensión que tiene la universidad sobre la sociedad nacional. Actualmente, esa articulación de saberes y metodologías está ausente. Es urgente el reconocimiento de que el maestro no es el único productor y transmisor de conocimientos para transformar la educación superior pública en Bolivia. Y es que, en esencia, se debería recurrir a las diferentes matrices epistemológicas de los actores que concurren en las aulas, la mayoría de ellos hijos de obreros y comerciantes de origen indígena. Sólo así se podrían superar las dificultades que confrontan los docentes universitarios e investigadores para responder – a través de la programación académica – a las necesidades del cotidiano de las sociedades locales y regionales. Entonces se podrá obtener un título académico que permita a los estudiantes mejorar sus condiciones reales de vida, una educación que se torne en fundamento de la autonomía cultural, donde la desigualdad entre el saber científico y el saber local, obrero e indígena sea más intercultural y puedan establecer aquello que algunos investigadores denominan diálogo de saberes.

La reflexión sobre el tema de la formación superior indígena se ha centrado todavía en muy pocos puntos por parte de los responsables de los programas universitarios. Un tema es el del acceso, otro, con una incipiente reflexión, es el de la calidad, y un tercer tema en el cual casi no se ha reflexionado es cómo la universidad debería estar al servicio de los proyectos políticos indígenas y al mismo tiempo contribuir a la ampliación de la democracia y al ejercicio de una nueva ciudadanía. (Moya, 2012: 105)

En este contexto socio epistemológico es necesario cambiar esa visión científicista y evolucionista de las sociedades locales, en especial de los pueblos indígenas, que son considerados como destinados al retraso y a una supuesta premodernidad. Sin embargo, las poblaciones locales incorporan nuevas tecnologías, responden estratégica y políticamente a las normativas legales de los estados nacionales, negocian con los capitales transnacionales y permanentemente están construyendo su identidad cultural en un proceso de etnogénesis continua que no cesa

de aprender, de recodificar, de componer con fragmentos simbólicos de distintas culturas, pero incorporando estos acontecimientos nuevos en su propia y antigua lógica histórica, rearmando los sentidos, adecuando las nuevas tecnologías a sus ya largas estructuras mentales. No se trata de oponer binaria ni excluyentemente los modos de producción agrícola moderno e indígena, ni tampoco de postular una supuesta hibridación o un retorno al mestizaje propuesto por los antiguos estados nacionales, sino de mostrar las diferencias, los distintos objetivos económicos y proyectos de vida heterogéneos de estas sociedades y reflexionar que esas diferencias y contradicciones pueden servir de nuevos polos de energía hacia la construcción de una sociedad intercultural. No la dialéctica de las oposiciones, pero sí una lógica de multiplicidades en la que la modernidad, a partir de la crisis de su paradigma de desarrollo por motivo del cambio climático y sus impactos negativos en el hábitat, busca producir nuevos conocimientos económicos y ambientales, otros valores de consumo social y una nueva ética que norme de otra manera las relaciones de las sociedades humanas y la naturaleza.

En este contexto, el conocimiento indígena se presenta como alternativa para producir un nuevo sistema relacional entre la productividad social y la naturaleza, un saber que se transforma constantemente, se torna bilingüe, adquiere nuevos instrumentos e incorpora nuevas tecnologías, se articula al mercado y al trabajo asalariado, pero sigue reproduciendo lógicas económicas de soberanía alimentaria y éticas de reciprocidad diferentes, articula distintos proyectos de vida y establece otros sistemas de relacionamiento entre la sociedad y la naturaleza. En el artículo no se propone una lógica de oposiciones binarias y dialécticas, sino una red de articulaciones, de conflictos e intercambio de identidades culturales, tecnologías y mentalidades diferentes que se sientan a negociar y a intentar lograr consensos sociales que garanticen ciertas formas de gobernabilidad con bases sociales reales y no sólo formales o exclusivamente jurídicas manifestadas en la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

Si se hace del saber un objeto de conocimiento, ya no es suficiente solamente reflexionar sobre el paradigma científico y su aplicación técnica como ha venido ocurriendo en la discusión epistemológica clásica. Es política y metodológicamente necesario, pensar también las otras formas de producción de conocimientos de las diferentes culturas y las maneras de interactuar con el medio ambiente que ese conocimiento social genera. El conocimiento ambiental de las sociedades indígenas puede contribuir a la construcción de una epistemología descentrada y abierta a la diversidad gnoseológica y ontológica, al conocimiento y al ser. ¿Una revolución cultural coperniqueana? A ese nuevo pensamiento complejo Edgar Morin lo denomina meta-epistemológico: “interroga conocimientos distintos de los científicos; aunque se inscribe en la aventura occidental del conocimiento, no podría, en su principio, cerrarse a los conocimientos distintos de los occidentales; aunque se sitúa en el punto de vista de la racionalidad, no puede rechazar como no conocimientos los conocimientos no racionales” (Morin, 1999: 33). Tal vez ya no sea sólo la aventura occidental del conocimiento y menos se trate de conocimientos no racionales, pero sí de otras racionalidades y del compromiso intelectual con el conocimiento humano, no por ser éste universal, sino precisamente por las variaciones y diferencias permanentes que producen la realidad y la ecología, por la travesía del pensar, por el viaje y las metamorfosis, por el desplazamiento nómada que busca los otros rostros, el sentido de una piel diferente, que, desde el fondo de la máscara, dice la otra palabra, el antiguo discurso (Prada, 2005). Una epistemología que no se sitúa desde el punto de vista de la razón, no tiene un punto de vista único, sino está descentrada, ve el conocimiento desde distintas perspectivas. ¿La fiesta del pensar anunciada por Nietzsche? Considerar el discurso indígena en la formulación de un nuevo paradigma ecológico, implica no sólo considerar el saber que esas sociedades producen, sino también a los sujetos epistémicos que se interrelacionan socialmente en torno al uso productivo de los recursos naturales. Como plantea Morin, “no sólo una epistemología de los sistemas observados, sino

también una epistemología de los sistemas observadores” (Morin, 1999: 31). No analizar sólo los sistemas de conocimientos, sino también el conjunto de las prácticas relacionadas, las acciones que los discursos producen, los pactos y consensos sociales de esos actores que históricamente han interactuado con la naturaleza y que, frecuentemente, entran en conflicto cultural con otros grupos nacionales y transnacionales por el acceso a esos recursos naturales en sus territorios.

Por otra parte, es también necesario remarcar que el mismo conocimiento científico se ha transformado profundamente durante el siglo XX y en el siglo XXI y se ha vuelto más plural y complejo de aquella ciencia empírica que imaginó el positivismo del siglo XIX. Michel Serres precisó ya esa inversión epistemológica en relación a la teoría del caos:

Los viejos sistemas ordenados ya no son más que islas raras sobre un mar que no se para, desde el más pequeño mundo al más grande; cristal, organismo o planeta, he aquí alguna cima, algunos Olimpos, aquí y allá, emergiendo de las nubes, azotados por los vientos. El orden no es más que una rareza donde el desorden es lo ordinario... Todo fluctúa...Y si hay cosas, cuerpos y mensajes, sentido, estructuras en orden o incluso sistemas, ello es sólo bajo la figura de archipiélago... Lo real, en multitud clamorosa, no es racional. Lo racional es una isla emergiendo, por un lapso de tiempo, de la ordinaria trasgresión diluviana. Isla precisa, exacta, rigurosa, aguda, marcada sobre lo indiferenciable. (Serres, La distribución del caos. <http://www.Hartza.com/serres.html>)

En este sentido, hay también varios órdenes sociales, en su conformación racional prima la figura de archipiélago, distintas civilizaciones y saberes más allá de la homogenización que quiso imponer el positivismo y la modernidad del siglo XIX. La epistemología se ha descentrado, ya la visión física del universo no es la armonía de las esferas de Pitágoras rotando alrededor de un centro: la tierra y el hombre (Prada, 2005). Es todavía una labor pendiente hacer una antropología de la ciencia en América Latina que bien podría ayudarnos a entender mejor nuestras sociedades y los sistemas de dominación que en ellas instauraron el capitalismo gnoseológico hegemónico y la nueva tecnología.

1.- La matriz epistemológica hegemónica en la educación superior

La memoria política de la universidad en Bolivia nace en la Colonia con la creación de la Universidad de San Francisco Javier en La Plata. Sin embargo, sus objetivos sociales y epistemológicos se transforman radicalmente en la República, cuando en base a una concepción positivista de la ciencia, la universidad se convierte en una institución repetidora de saberes ajenos, supuestamente verdaderos y universales, que excluyeron cualquier otra forma de conocimientos diferentes. La supuesta verdad científica trazó la línea divisoria entre los saberes válidos socialmente y aquellos que fueron condenados a la superstición, cuando no al olvido.

La naciente sociedad nacional boliviana, en el siglo XIX, por medio de los intelectuales de la época, sobre todo los liberales, estaba convencida de la inviabilidad de las sociedades llamadas indígenas, hablantes de lenguas extrañas al castellano y con procesos de construcción simbólica diferentes. El problema central para la configuración de la nación, que nacía con la declaración de la independencia de la corona española, parecía ser el de asimilar a esas culturas indígenas al modelo cultural nacional, y a la producción social del sujeto mestizo, proclamado desde la civilizatoria óptica criolla como el protagonista de la historia nacional y el constructor de esa nueva sociedad. La consigna era asimilar las sociedades indígenas a las nuevas identidades nacionales imaginarias y homogéneas. Como bien ha analizado Anderson (1993), el rol de la educación y la masificación de los sentidos sociales hegemónicos que produjo la imprenta contribuyeron decididamente a la conformación de esas sociedades imaginadas por los estados nacionales frente a las comunidades reales que compartían idiomas y culturas en territorios históricos determinados. Por medio de la educación y la imprenta, los estados nacionales crearon esas nuevas identidades homogéneas y artificiales donde ya no eran tan importantes las lenguas y las culturas, sino la pertenencia a un Estado y la construcción de una ciudadanía de todos iguales.

Desde entonces, los académicos latinoamericanos continuaron despreciando las sociedades regionales y no les interesó generar conocimientos específicos sobre esas realidades y prosiguieron repitiendo los conocimientos que se producían en los centros coloniales de las sociedades industrializadas de Europa y Estados Unidos que debían, según ellos, ser aplicados en un intento civilizatorio de esas sociedades históricas. Sin embargo, a pesar de tratar de pensar igual y hablar el mismo lenguaje, los académicos bolivianos no pertenecen de forma directa a las redes internacionales de científicos, no llegan a formar parte de las “tribus académicas” del mundo, y han convertido las universidades en instituciones coloniales que se limitan a magnificar las leyendas de la ciencia moderna, ejercen la violencia simbólica sobre estudiantes que frecuentemente tienen origen indígena y, de esta manera, perpetúan culturas enajenadas, y tratan de explicar la realidad desde los paradigmas teóricos ajenos, con pretendida validez universal y aplicando metodologías que no se adecuan a las subjetividades de las personas con las que deberían trabajar, convirtiendo así la ciencia en una estéril reproducción de información sin actores sociales reales, donde prevalecen sólo discursos fetichistas e ideológicos que no influyen en una realidad social que constantemente se está transformando. En ese sentido, en las universidades públicas bolivianas no existe una cultura académica que haya nacido de la generación de conocimientos y su función se limita a la transmisión de los mismos con escasa capacidad crítica para modificarlos y aplicarlos a la realidad diversa y multicultural que es Bolivia.

En este sentido, es importante establecer críticamente que hasta ahora el accionar de la universidad boliviana ha seguido un proyecto educativo eminentemente monocultural. En las aulas universitarias se parte y se termina dando continuidad a la transferencia, reconocimiento y legitimación de un conocimiento científico que se ha erigido como único saber válido y eficiente. No se ha desarrollado, hasta ahora, desde la institucionalidad universitaria, ningún tipo de esfuerzo crítico, innovador de construcción de conocimientos

propios, basados en la realidad particular y concreta de nuestra sociedad y que, al mismo tiempo, responda adecuadamente a las proyecciones futuras de esa sociedad en el nuevo mundo global. Cuando ha habido intentos académicos en este sentido, como es el caso de AGRUCO y el PROEIB Andes en San Simón, estos no han permeado las estructuras universitarias, ni han logrado sinergias significativas en otras unidades académicas.

Los distintos proyectos, programas y carreras universitarios recrean la cultura, la tecnología, la ciencia y el conocimiento de una única sociedad: la moderna. En este sentido, no terminamos de estar fragmentados entre la cotidianidad de vivir en un país de características socioculturales, políticas, económicas e históricas específicas con una clara mayoría de población indígena, y un pensar desde ideales y perspectivas ajenas que precisamente se encarga de reproducir eficientemente la universidad.

El reconocimiento de la diversidad cultural, implica el reconocimiento de diversas formas de estar y de ver el mundo, y, por ende, diversos sistemas de conocimiento y de valores, significa el reconocimiento no sólo del pluralismo epistemológico, sino también, y de manera fundamental, de la diversidad ontológica del mundo, de las diferentes opciones de vida de las sociedades y sus proyectos de futuro. En las diversas culturas existen muchos sistemas de significación, cada cual construye una determinada realidad y la expresa como realidad material o simbólica y la transforma en acción social. Esto quiere decir que la sociedad no sólo se estructura de forma racional, sino también como sensibilidad, y/o espiritualidad. En este sentido integral, se trata de recuperar la visión identitaria de la historia, de reconstruir incluso el pasado, pero también, al mismo tiempo, de autodeterminar el futuro.

En este sentido, parece haber concluido el viejo ciclo de la educación superior que formaba profesionales liberales educados para abastecer las necesidades cognitivas de las empresas capitalistas, que, por otra parte, en una sociedad como la boliviana de incipiente desarrollo

industrial, han mostrado claramente la poca eficiencia y el mínimo impacto social e histórico de este modelo académico universitario. En esta compleja disputa por el control del conocimiento de diversas sociedades, la respuesta de las universidades tradicionales fue poner el saber al servicio de la nueva economía en los mercados global y se realizaron todos los intentos para vincularse a esa economía, sirviendo con mayor o menor eficacia, en el caso de Bolivia con casi ninguna, como proveedora de conocimientos para las empresas capitalistas. Durante el período de los estados neoliberales, las formas de financiamiento estatal propiciaban una reorientación de la enseñanza superior y de la investigación aplicada y experimental, para que funcionen crecientemente como subsidios públicos para la empresa privada. Sin embargo, este modelo pedagógico significó la actual crisis de la educación superior y su separación de la realidad social y epistémica de las sociedades locales. El capitalismo académico y la comercialización de la educación superior, en la otra vereda de las sociedades industrializadas, fue una respuesta más o menos acertada. Sin embargo, los datos fríos de la participación ciudadana en la educación superior, que en Bolivia que alcanza apenas al 3,8 %, nos muestra la fragilidad de ese modelo. Frente a ello, en países como Canadá o México, el 40% y el 20% llegan a la universidad, respectivamente (De la Zerda, 2005), pues, al parecer, esos modelos académicos responden a la realidad social y económica de esas sociedades industriales.

Por otra parte, a nivel global la tasa bruta de escolarización terciaria ha sufrido un fuerte incremento: del 2% en 1950 al 29% en 2004. Sin embargo, en Bolivia esta es aún muy inferior a la de países de América del Norte y Europa Occidental, la cual alcanzaba alrededor del 58% en el mismo año (Sahonero, 2012). Por otra parte, es importante destacar las tendencias generalizadas a nivel mundial de incremento del número de instituciones privadas de educación superior, lo que significa no solamente una competencia para las universidades públicas, sino también una marcada baja en la calidad de la oferta educativa, pues en muchos casos las universidades

privadas no tienen siquiera una infraestructura adecuada. En Bolivia, la universidad pública aún absorbe la mayor cantidad de estudiantes. Sin embargo, los modos de articulación que la universidad mantiene con la economía, el Estado y la sociedad nacional dependen de la realidad cultural e histórica de cada país. Así, mientras Canadá tiene la intención de aumentar al 60% la participación ciudadana en la educación superior para responder más eficientemente a la mentada sociedad del conocimiento, en países como Bolivia, la lógica de la reproducción de la riqueza material ligada a la información, a la comunicación y al conocimiento es bastante más frágil, ya que el modelo universitario vigente no coincide con la realidad social y económica de las sociedades locales.

En Bolivia, queda por estudiar el aprovechamiento que hace la empresa privada y sobre todo las micro empresas de la mano de obra profesional formada en las universidades públicas, que hasta ahora no se basan en requerimientos institucionales empresariales o de mercado claramente definidos, sino que son sólo una reproducción estéril de modelos académicos de otras sociedades y de diferentes realidades históricas y económicas. En este sentido, nuestro país y sus universidades, participan, a lo sumo, como consumidores en la estructura de la sociedad del conocimiento y están lejos de producir conocimientos adecuados y precisos para el desarrollo de las sociedades locales y concretas. Las universidades han constituido históricamente instituciones de reproducción epistemológica antes que colectivos sociales de producción de conocimiento, porque han priorizado en sus actividades la docencia frente a la investigación y la interacción social universitaria. Los datos de la UMSS nos muestran esta cruda realidad: de la carga horaria del personal académico sólo el 15 % está destinado a la investigación (Universidad en cifras, 2011²). Y, al análisis exclusivamente cuantitativo, habría que añadir

² Un número importante de centros de investigación, 147 al año 2000, disponen de limitados recursos para el desarrollo de sus actividades, equivalentes al 5% de su presupuesto total. A mediados de los 1990, alrededor de 1.000 personas estaban directa o indirectamente ligadas con actividades de investigación. Las áreas con mayor apoyo eran agricultura, medicina e ingeniería que concentraban alrededor

cuántas de esas horas efectivamente se plasman en publicaciones, las cuales al parecer son muy pocas. En este sentido, las evaluaciones y acreditaciones de la educación superior boliviana tienen que cambiar de orientación para fortalecer en su seno la producción de conocimientos y la participación activa en la transformación de las sociedades locales y regionales, por medio de la investigación y la interacción social. Las titulaciones divididas en grados y postgrados no han sido una respuesta concreta y eficiente para reformular el papel de la universidad en la sociedad ya que se ha insistido en el rol formador y profesionalizante antes que en la reformulación de estructuras institucionales que fortalezcan la investigación y la producción de conocimientos.

La enseñanza memorística y repetitiva rápidamente conformó pedagogías bancarias y positivistas que reforzaron la autoridad y la prescripción pedagógica del docente frente a la pasividad y recepción del alumno, donde los estudiantes están más interesados en aprobar las materias que en aprender de las mismas. Desde la escuela hasta la universidad, escribimos no para expresar nuestros deseos, búsquedas, descubrimientos o dudas, sino para reproducir lo que el texto dice, para repetir el discurso del profesor. Sin embargo, ahora, el enorme desafío es escribir para uno mismo y los otros, para establecer procesos de comunicación reales con la sociedad del contexto, y en el proceso apropiarnos de nuestra propia voz para expresar nuestra experiencia y de la sociedad en la que vivimos. En este sentido, lo poco que la universidad escribe no se lee, pues fallan los mecanismos de distribución, hacia la sociedad regional y nacional. Asimismo, tampoco leemos las investigaciones que se realizan en diferentes carreras a la nuestra. Gran parte de la producción escrita tiene como destino final los anaqueles de las bibliotecas.

del 90% del presupuesto, y las ciencias sociales y humanidades el restante 10%. El año 2002 se identificó en la UMSS 34 unidades de investigación. De estas, más del 60% estaban ligadas en su origen a convenios de cooperación internacional- Por hora de trabajo, los investigadores perciben una mitad de la remuneración recibida por los docentes (Galindo, 2005).

En la universidad, y en nuestra cultura en general, hay cierta creencia que, en los asuntos de la ciencia y el conocimiento, ya todo está dicho por quienes son parte de los centros productores del conocimiento, y que nuestra tarea es apropiarnos y, en el mejor de los casos, adaptar ese conocimiento a nuestras circunstancias (Galindo, 2005). El resultado de este modelo académico ha sido una estructura organizacional, académica y política irresuelta y con agudos problemas hacia adentro sobre gestión, gobierno, currículo, evaluación, investigación e innovación educativa y, sobre todo, de articulación con las sociedades regionales y locales que hoy empiezan a cuestionar el rol social y económico de las universidades y sobre todo la asignación presupuestaria de recursos que tienen origen público.

Actualmente, “el poder se diluye y se parcela entre la cúspide (consejos universitarios), las líneas jerárquicas (Rectorado, Vicerrectorado y decanatos) y los centros operacionales (direcciones)... El poder se reparte a su vez entre múltiples instancias independientes o facultades, que conforman y defienden espacios y relaciones horizontales poco proclives al control jerárquico y normativo” (De la Zerda, 2005) Este diagnóstico circunstancial del poder institucional nos orienta para analizar las circunstancias poco favorables para la transformación universitaria ya que todos estos sectores universitarios, por distintos motivos, se aferran a la situación actual y desean mantener el statu quo en las universidades públicas. La implantación de una conducción pragmática e instrumental del movimiento sindical de carácter fundamentalmente político: la negociación, la competencia, la corrupción, el clientelismo y la formación de coaliciones y alianzas dificultan cualquier proceso de transformación. Esta situación ha derivado en la conformación de las “tribus académicas”, caracterizadas por Becher como organizadas según características estructurales de las disciplinas de las ciencias que delineó la modernidad, que, en última instancia, son elementos explícitamente culturales: tradiciones, costumbres y prácticas, el conocimiento transmitido compartido disciplinariamente, las creencias,

los principios morales y normas de conducta comunes, además de la lengua, la literatura profesional y especializada de los docentes de una disciplina que desempeñan un papel clave para establecer su identidad cultural y conformar estas sub-culturas de disciplinas que existen, muy diversas y distantes y sin establecer nexos de comunicación o coordinación (Salaverry, 2005).

Todo esto, a pesar de que las tendencias en las universidades europeas y norteamericanas en la actualidad son de manera fundamental interdisciplinarias, precisamente para intentar encontrar soluciones de forma más eficiente a los problemas urgentes de sociedades cada vez más complejas y donde la transdisciplinariedad permite una visión multifocal de problemas aciagos como del cambio climático, la contaminación ambiental y la erosión genética. En las universidades públicas bolivianas, las comunidades del conocimiento son una inmensa cultura tribal, que se caracteriza por el desarrollo pedagógico de diferentes territorios académicos disciplinarios y supuestamente especializados; conformando así en la realidad vastos espacios feudales, que no se comunican unos con otros, menos aún coordinan actividades o intercambian y comunican resultados de las investigaciones a otros centros universitarios. Entre las facultades y las carreras, todos saben que los otros existen, pero en verdad no saben lo que hacen, no se leen y menos realizan trabajos de investigación conjuntos. Cada una de estas tribus académicas se caracteriza por su modo particular de expresarse, de explicar su conocimiento, con su lenguaje propio, sus mitos, sus leyendas, sus ídolos, sus aprendices y sus ancianos, que conforman estos clanes universitarios con el único tótem de las disciplinas modernas, Además de establecer las demarcaciones epistemológicas, al mismo tiempo, cumplen la función social de construir los criterios de verdad y validar algunos conocimientos como legítimos y excluir otros considerados precientíficos y producto de imprecisiones y falsas certezas, ocultando con un discurso académico una conformación hegemónica singular del poder que determina las luchas por el control del conocimiento y la información.

Fruto de estas determinantes estructurales, las universidades asignan escasos recursos financieros para apoyar la investigación y la función universitaria se orienta casi exclusivamente a las actividades de enseñanza y aprendizaje, donde la investigación aparece todavía como una actividad exótica para la mayoría de las autoridades universitarias. Una matriz de poder de esa vieja cultura académica que ha generado una institucionalidad hacia adentro amparada por la autonomía universitaria, que la ha deslegitimado frente a la sociedad precisamente por la poca contribución al desarrollo regional y a la solución de los problemas reales de los bolivianos. Resultado de todo este proceso es una estructura académica y científica de la universidad que no responde a la nueva economía, tampoco influye en los cambios tecnológicos o industriales que las sociedades regionales asimilan y, en este sentido, no son una respuesta epistemológica a las demandas del nuevo mercado laboral, a las necesidades de la microempresa –que tiene un gran desarrollo los últimos años en el país– y menos aún brindan posibles soluciones a la seguridad alimentaria o al cambio climático que afecta a nuestras sociedades regionales, La universidad tiene poco análisis crítico de la formación actual del tejido político y social que ha cambiado aceleradamente los últimos años y donde, a diferencia de los años 1960 son los propios actores sociales quienes realizan los análisis y plantean soluciones políticas a sus problemas. En este proceso, las universidades no están preparadas para enfrentar estos cambiantes contextos y se refugian en sí mismas, en una defensa a veces poco racional de la autonomía universitaria, y están de espaldas a la realidad y la sociedad regional.

2.- Desafíos epistemológicos en una sociedad cambiante

Por todos estos motivos, es necesario cambiar las representaciones culturales, científicas y políticas de la vieja universidad e instaurar un nuevo sistema de prácticas académicas capaces de leer los cambios y las demandas del entorno social. Ante la ausencia de una visión de construcción social del conocimiento, será necesario, como propone Galindo (2005), superar esta cultura de consumo y comenzar a imaginar una cultura de producción del conocimiento, a través de la

investigación. En este sentido, es urgente un ejercicio autocrítico de la comunidad universitaria para poder definir su nuevo rol al interior de la cambiante sociedad boliviana. Si las universidades públicas no pueden sensibilizarse a la vida de las sociedades regionales, perderán aún más su legitimidad. Actualmente, la universidad boliviana está atrapada en sus viejas prácticas académicas y políticas y, encerrada en esta cultura, sobrevive a los cambios estructurales que la sociedad boliviana impulsa los últimos años, de espaldas a los nuevos procesos productivos que se han forjado en estas últimas décadas. Estas transformaciones socioeconómicas se aplican y se discuten fuera de la esfera institucional de las universidades. En este sentido, se trata de defender la autonomía para producir investigación libre e independiente que justamente responda a las demandas de las sociedades regionales.

Sin embargo, en relación a la universidad está tremendamente vigente la pregunta que Platón se formulaba en la *República* ¿Cómo cambiar la sociedad si los actores y los instrumentos del cambio son individuos vivientes en los cuales se encarna precisamente lo que debe ser cambiado? (Platón, c.427-id.348/347, La República. En De la Zerda, 2005). En el caso concreto de las universidades públicas bolivianas esta situación es aún más complicada debido a los privilegios que docentes y administrativos han obtenido históricamente, quienes se resisten a los cambio, generando constantemente un proceso de contrarreforma y luchando por el mantenimiento de las actuales estructuras. Docentes y administrativos de las universidades públicas han realizado un pacto de *estatu quo* en el que los docentes son funcionarios públicos casi perpetuos, igual que los estudiantes que no tienen ningún límite de permanencia en la universidad para concluir sus estudios o los administrativos que con mayor dificultad y con muchos contratos temporales han adquirido cierta estabilidad laboral y no tienen mucho interés en realizar transformaciones de las estructuras institucionales universitarias.

Existe en todos estos actores institucionales resistencia pasiva al cambio y un temor a cualquier cambio curricular o a todo nuevo

escenario de contrato laboral, que suponga remover el espacio curricular que ocupa el docente y en el cual ha cristalizado sin variar su práctica académica durante años, y ante lo cual el estudiante se ha acomodado pasivamente contribuyendo a una cultura memorística que hoy predomina en las aulas universitarias. Es el temor del docente a ser desplazado de su cátedra por el nuevo orden de cosas, que se suprima su materia o finalmente se reduzca su carga horaria, y, por otro lado, la comodidad del estudiante en un estado gratuito de desocupados funcionales que indefinidamente pueden repetir aquellas materia en las que fueron desaprobados, además de los grandes privilegios que gozan los dirigentes estudiantiles en la estructura de la educación superior, que hace que muchos de ellos lleguen después de una larga vida institucional a ocupar altos cargo jerárquicos. Unos conservan todos sus derechos laborales, incluso independientemente de la calidad de su trabajo y la permanencia estudiantil en la universidad no es regulada. Los profesores, administrativos y estudiantes son perennes, independientemente de la calidad de sus servicios o responsabilidades académicas (De la Zerda, 2005). En este contexto, si bien existen docentes que quieren transformar la universidad estos están aislados, son poco orgánicos, frente a la fuerza de los funcionarios sindicalizados y de los históricos grupos de poder, frecuentemente ligados incluso a partidos políticos. En este complejo contexto institucional podríamos plantear algunas de las labores pendientes:

1. Reflexionar y diseñar las características de una nueva oferta educativa que responda a la realidad socioeconómica del país.
2. Analizar la calidad que deben alcanzar nuestros programas de investigación y cómo estos se deben insertar en las sociedades regionales y, al mismo tiempo, en la nueva realidad laboral y en los desafíos globales del intercambio económico mundial.
3. Fortalecer institucionalmente una cultura de producción del conocimiento, en vez de la tradicional actitud pasiva del consumo de la información y repetición del mismo.

4. Constituir nuestras instituciones de educación superior en andamiajes de la actual sociedad del conocimiento, local y global.
5. Estructurar nuevas formas de gobierno universitario que, fortaleciendo la autonomía universitaria, permitan superar el aislamiento de carreras y facultades para orientarlas más al trabajo interdisciplinario.
6. Planificar qué tipo de universidad queremos proyectar a la sociedad local, nacional y global.

En estos intentos de reforma universitaria, un asunto que destaca en los últimos años es el impulso a los procesos de descentralización de las sedes de las universidades públicas. Bajo modalidades supuestamente democráticas se ofrecen programas muy poco exigentes, sobre todo en el área rural. No se trata solamente del escaso número de horas destinadas al trabajo académico; se trata que ese escaso tiempo destinado a los estudiantes es de mala calidad porque no se emplean criterios de auto-exigencia universitaria, los docentes que trabajan en estas unidades desconcentradas no son precisamente los más destacados por su experiencia y calidad académica, reproduciendo así desigualdades coloniales ya históricas. Esta casi errática decisión de las universidades públicas de crear sedes o extensiones en cada comunidad, con la consecuente improvisación académica y la natural ausencia de recursos, tampoco son una solución para articular la educación superior a las sociedades regionales. Esta clase de decisiones inevitablemente va a impedir que se mejore la calidad de la educación en las áreas rurales, donde además se sigue brindando en algunos casos las carreras tradicionales y siguen brillando por su ausencia las carreras técnicas.

Es claro que una reorientación académica en las universidades públicas es necesaria en el complejo mundo actual.

En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales,

la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz (Sahonero, 2012).

En realidad, se espera de la universidad pública una transformación social y productiva, una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática y la reactivación económica de las regiones del país, que colabore, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades. En este sentido, problemas macro, como los de la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza, tendrán también que ser afrontados por las universidades públicas, tanto como los problemas de la gestión municipal, las autonomías departamentales e indígenas y otras transformaciones que se hacen realidad en los nuevos escenarios políticos y económicos que vive el país. En este sentido, la autonomía universitaria es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, pero a su vez, es también una enorme responsabilidad de la universidad para cumplir su misión con la sociedad nacional.

Las instituciones de educación superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos sociales y económicos. No debe olvidarse que la calidad está también vinculada a la pertinencia cultural y a la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Todo ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la investigación y la indagación de los problemas en sus contextos reales. Supone el trabajo conjunto con las sociedades regionales y las comunidades concretas, así como superar de una vez el modelo académico repetitivo y reproductor que impera desde hace años con una visión colonial de la ciencia que ha provocado la exclusión de otras formas sociales de producción y transmisión de conocimientos y ha impedido que la universidad pública aporte con una gestión adecuada del conocimiento y el pensamiento crítico a una solución al menos parcial para el desarrollo del país o la región y el bienestar de su población.

Una de las tendencias más características de la educación superior de fines del siglo XX y de principios del presente es el desarrollo de procesos de evaluación y acreditación de la calidad en el marco de las nuevas tendencias internacionales y la UMSS también busca, por medio de sus diferentes carreras, la acreditación a bloques económicos y políticos regionales como el Mercosur que las posiciona en el concierto académico internacional. En este sentido, tiene que adelantar procesos de autoevaluación innovadores y participativos incluyendo tanto los segmentos institucionales de la universidad como la comunidad externa. Se tiene que revisar los modelos de evaluación y acreditación de instituciones y programas, tanto como los criterios de calidad educativa, sobre todo si se propone, como en este caso, una apertura epistemológica a otras formas de producir conocimiento de las sociedades locales e indígenas. Desde esta perspectiva de una universidad productora de conocimientos, sobre todo se tendrá que pensar en la asignación de fondos para investigación y proyectos. ¿Será posible un cambio de la estructura tradicional del presupuesto universitario? Muy difícil, pero no imposible, si evidentemente se pretende una transformación de la universidad que encuentre la vinculación de la educación superior con proyectos innovadores y transformadores de la sociedad. En este sentido, las investigaciones realizadas en la nueva universidad deberían tener un carácter participativo, donde no solamente el estudiante sea el investigador sino también lo sea la población “investigada”, lo cual lleva a replantear la relación entre el investigador y “los investigados” o entre la academia y la sociedad local. Permitir la apropiación de la investigación por parte de “los investigados”, en una novedosa metodología de co-investigación, donde aparecen nuevas formas de re-aprender y comprender y sobre todo de deconstruir el saber hegemónico colonial.

Bibliografía

- Anderson, Benedict
1993 **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.** México: Fondo de Cultura Económica.
- Galindo, Fernando
2005 “Hacia una pedagogía de la investigación: una invitación”. En: *Pensar la Universidad. Revista de Investigación Educativa*, Año 2 N°2. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Paz. Plural Editores. 195-220
- Morin, Edgar
1999 **El Método. El conocimiento del conocimiento.** Madrid: Cátedra.
- Moya, Ruth
2012 “Universidades Indígenas en América Latina: Instrucciones para desandar. Instrucciones para caminar”. En: **El desafío de Interculturalizar la Educación Superior. La experiencia de la Red Universidad Indígena Intercultural.** La Paz: Grupo Impresor.
- Sahonero, Mónica
2012 “La UII desde la perspectiva de las tendencias actuales en Educación Superior”. En: **El desafío de Interculturalizar la Educación Superior. La experiencia de la Red Universidad Indígena Intercultural.** La Paz: Grupo Impresor.
- Serres, Michel
1977 **La distribución del caos.** <http://www.Hartza.com/serres.html>). Este texto es una traducción del Prefacio escrito por Michel Serres en su libro *Hèrmes IV*. París: La distribution, Minuit. 9-14.
- Universidad Mayor de San Simón
2011 **Universidad en cifras.** Editorial Serrrano. Cochabamba
- Zerda, Guido de la
2005 “Gestión, gobierno y cultura política en la universidad boliviana”. En: *Pensar la Universidad. Revista de Investigación Educativa*, Año 2 N°2. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Paz: Plural Editores.

RONDA DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Mamerto Terrazas. A mí me ha conmovido su trabajo de investigación. Ahora, nos preguntamos para qué estamos estudiando nosotros. Yo soy del Consejo Educativo Aymara, soy de La Paz, he hecho un curso de gestión educativa, aquí en San Simón. Y con una de las docentes, la hermana Marina Arratia, nos preguntamos: ¿Los jóvenes para qué estarán estudiando? Entonces, eso me hace pensar bastante. Entonces, seremos académicos, seremos prácticos, a ver, cada cual nos tocaremos el pecho. Entonces, yo ese momento dije: “Caramba, che, entonces ahora más hay que estudiar una carrera técnica, para poner en el trabajo. Eso también decía el Viceministro de Educación Superior, Venecio Quispe; él hablaba más de tecnología y de educación tecnológica, hay que implementar las áreas tecnológicas, como en el instituto “Pedro Domingo Murillo”, en La Paz, y tantos institutos que hay. Entonces, ¿Eso para qué? Para que ellos trabajen. Porque otros dicen: “Yo soy un pobre licenciado, pero no puedo trabajar”, “Soy oficinista, puedo aportar, pero en el campo no puedo”. Entonces, como están estudiando máster, otros, ¿para qué estaríamos estudiando? Entonces es una pregunta.

Yo creo que habría que ver la Escuela Ayllu de Warisata. Eso es una luz, porque esta escuela sesenta por ciento era práctica y cuarenta por ciento era teoría, que allá ya trabajaban en torno al tema agropecuario, zapatería, ladrillería, otras cosas más. Eso también está en la currícula regionalizada. Nosotros, los CEPOS, hemos trabajado bastante sobre el currículo regionalizado. Eso también ha trabajado la mesa técnica. Ahora, nos falta socializar a la base. Nosotros ya hemos trabajado este tema, ahora el Ministerio ya también trabajará. Ahora nos abocaremos a la educación productiva, como decía el expositor. Nosotros tenemos dos escuelas focalizadas, en Oruro y en La Paz. En ellas, los docentes ya enseñan en su propio idioma y los niños salen a trabajar. Eso, yo sé que con el tiempo, los niños van a ser bien relacionados con la universidad, porque ahora, la escuela, el colegio, la comunidad, la universidad y los institutos de formación de maestros están muy distanciados, separados, y

no nos entendemos. Entonces, de ahí habría que empezar. Ahora, mi pregunta es: A ver, yo también estoy estudiando la carrera textil en la UNIBOL Aymara, que no hay [mucho] en Bolivia, la textilera. Entonces ¿Cómo podemos emprender la práctica?, porque hay textiles, vestimentas para el rito, vestimentas para la fiesta, vestimentas para el uso diario, y también, según el clima también ¿no? Entonces, nosotros nos preguntamos en la universidad: ¿A dónde apuntamos? porque ahí hay el modelo capitalista, cada cual piensa en sí mismo, cada cual dice: “Voy a trabajar y voy a ganar un poco de plata”, estamos en el modelo capitalista. Ahora, también las universidades indígenas dicen: “Hay que recuperar nuestros valores culturales, porque si recuperamos, ahí está el *ayni*, la *minka*, la faena, el *trueque*. Mi pregunta es: “¿A cuál de estos modelos apuntamos nosotros? ¿Al capitalismo? O rescatamos nuestro modelo, el ayllu, como Fernando Untoja decía: “El ayllu y la marka están en decadencia”. ¿Cómo ha estado pensando, estimado expositor?

Fernando Prada. Yo me animaría a decir, sin creer que tengo la respuesta, que muchas de las respuestas en realidad son colectivas, y van a ser así, colectivas. Es decir, no creo que las respuestas las tengan en las universidades, creo que en muchos casos las tienen los movimientos sociales.

La educación técnica. Yo creo que sí es importante la educación productiva. Sin duda alguna, es una cuestión fundamental y creo que una demanda de los pueblos indígenas es la educación productiva. Ahora, yo diría dos cosas: Uno, hay que tener cuidado de reproducir ese modelo de lo técnico para los indígenas y lo superior para los otros. En algún momento ha sucedido eso, el modelo de 1952, probablemente es un modelo de abrir escuelas técnicas para indígenas, para clases subalternizadas. ¿Para qué? Para capacitar mano de obra justamente para que sirva al capitalismo. Es decir, hay una cuestión que yo creo que habría que reflexionar.

La otra cuestión que yo añadiría en la misma dirección está referida a las carreras técnicas, pero yo creo que los pueblos indígenas

también necesitan abogados, por ejemplo. Es decir, el derecho es una cuestión fundamental, sabiendo que lo que se enseña en las universidades es relativo, que hay un pluralismo jurídico que no se toca, y ese creo que es otro desafío; es decir, muchas veces se cree que la interculturalidad es para hacer la educación intercultural bilingüe, un poquito de agronomía, con AGRUCO, y ahí murió la interculturalidad. Entonces un ingeniero se pregunta: ¿para qué sirve la interculturalidad? Y en derecho igual, y sin embargo, yo creo que se tiene que ir ampliando ese trabajo, y entre ellos el trabajo de las facultades de derecho. No se trata de reproducir el modelo, ese es el peligro, y es lo que está haciendo hasta ahora la universidad, reproducir la enseñanza del derecho monocultural.

La otra cuestión, que es muy delicada, tiene que ver con la experiencia de Warisata. Yo leería a esta como a un modelo educativo del Estado-nación. Es decir, Warisata y toda esa su tendencia al modelo productivo es un mito del Estado nacional. Lo interesante para el movimiento indígena son las escuelas clandestinas aymaras de 1917, Santos Marca Tola y todas esas escuelas clandestinas, donde la educación está al servicio del derecho propietario del territorio. Además, si nosotros vemos a los actores de las escuelas clandestinas van a ir evolucionando hacia Elizardo Pérez, hacia un modelo educativo productivo, que si bien tiene el mérito de haber incluido al sistema de autoridades tradicionales, al Consejo de Amautas, sin embargo esa referencia del modelo productivo de Warisata creo que es educar a la población indígena para el modelo nacional, para que produzcan para el Estado nacional; es decir, calificar mano de obra para el sistema capitalista.

Por otro lado, yo no creo que sea asunto de elegir entre blanco y negro. No sé si se trata de elegir entre el ayllu y un modelo capitalista. Yo creo que no se trata de adoptar un modelo capitalista, sin embargo yo creo que ahí habría que ver que hay bastante complejidad y que hay procesos económicos diversos, los procesos económicos no son lo mismo en los Andes que en la Amazonía, son absolutamente distintos. Ni siquiera en el caso del mismo grupo aymara. No es lo

mismo, sin duda alguna, un aymara en la frontera con Chile, ligado mínimamente al comercio informal y al contrabando, que lo que piensa un aymara de una comunidad pastora de llamas, esos aymaras son distintos. No es lo mismo ni siquiera un aymara de El Alto de La Paz que otro de la misma ciudad, ya que hay miles de aymaras en El Alto de La Paz, y todos son distintos. Yo creo que habría que superar eso de pensar que toditos los aymaras son iguales, porque hay una diversidad de aymaras; hay aymaras que ya no están hablando la lengua, hay otros que siguen hablando la lengua, en el sentido de que no solamente estamos hablando de la lengua, sino es su uso cultural, en la reproducción de conocimientos, de sociedades, etc. Entonces, creo que eso es bien complejo. Yo creo que hay sectores aymaras que están muy ligados al capitalismo, que son capitalistas. Si nosotros vamos a ver la composición de la Uyustus o de otras calles comerciales de La Paz, nos vamos a sorprender, porque hay la creencia de que los indígenas son pobres, pero no, algunos son capitalistas impresionantes, una red social que funciona desde Iquique hasta la Uyustus, pasa por Cochabamba, hasta Cobija. Es un sector aymara capitalista, poderosísimo económicamente. Yo creo que esto obliga a volver a revisar el marxismo, hay una enorme necesidad de no olvidar a Marx, porque existen también las clases sociales entre los indígenas, existe el capital. Yo creo que la cosa es muchísimo más compleja que solo escoger entre el ayllu y el capitalismo.

En relación a los textiles, yo creo que tú mismo has dado la respuesta. No sólo se trata de producir porque eso sería reproducir el modelo capitalista de la educación; es decir, de capacitar para que produzcan mejor, más eficientemente, más lindo, incluso hacer maquila para vincularse a mercados internacionales, como hay en El Alto de La Paz, con aymaras. Y ¿quiénes son los dueños de las maquilas? Los aymaras. Y ¿quiénes son los que trabajan ahí adentro? Los aymaras. Entonces, yo creo que tú has dado la respuesta, el textil tiene sus épocas, tiene sus lugares, tiene un código que yo he tratado de mostrar. No he hablado de los textiles porque hablar de los textiles es probablemente un tema infinito, tanto en la Amazonía como en

los Andes, toda una cuestión simbólica, que yo creo que también habría que trabajarla.

La otra cuestión es la de los valores. A veces creemos que educar es solamente informar. No pues, hay una cuestión ética en educación, hay una cuestión moral, hacías referencia al *ayni*, a la *minka* y a otras formas de trabajo comunitario, que es lo que en educación se llama el currículum oculto; es decir, formábamos para ser individualistas, competitivos, y eso era secreto. Ahora, yo creo que otra de las cosas que hay que ir viendo es que desde la escuela hasta la universidad hay que educar con valores. Eso es una cosa de la que no hemos hablado ¿con qué valores formamos?, ¿qué valores formamos en la universidad?, además de las cuestiones de conocimiento, además de la información que damos, hay una cuestión de valores que me parece fundamental.

Marina Arratia. Bueno, a mí me ha inquietado esto que dices tú, que para los pueblos indígenas acceder a la educación superior es una reivindicación. Me parece que hay que preguntarse a qué educación superior. Si tomamos en cuenta que la educación superior está anclada en una matriz epistémica, hegemónica, colonial, que blanquea a los indígenas, y reproduce relaciones sociales coloniales, y reproduce una sociedad colonial, no creo que sea una reivindicación de los pueblos indígenas acceder a una universidad colonialista. Es legítimo que ellos necesiten conocer el mundo del otro, otras tradiciones de conocimiento, que necesiten acceder a tecnologías. Me parece que hay que ponernos a pensar que hay que re-pensar esta idea de la universidad como un espacio para lograr cierto estatus. Si revisamos las estadísticas, hay interesantes datos que se han recogido en el mundo, respecto a la crisis del empleo. Hay un libro de Natking, “El trabajo futuro y el futuro del trabajo”, con datos desalentadores para todos aquellos que quieren estudiar en las universidades. Porque justamente, en el planeta va a haber cada vez menos trabajo para los licenciados, magísteres y doctores, los que tienen mayor calificación.

Entonces, a mí me parece que la pregunta del compañero Iru es muy buena. ¿Para qué van a estudiar estos jóvenes indígenas? Para afirmarse en términos del otro, y ganar estatus, o realmente para garantizar la gestión de su territorio y tener una opción de vida. Digamos, si tomas en cuenta el mismo concepto que tú has dicho de su territorio, no solamente como la tierra sino como el hábitat, que convoca a variables de sostenibilidad del ecosistema, la cultura, la espiritualidad, las cosmovisiones, etcétera, creo que hay que pensar un poco en eso y, algún rato, hasta los q'aritas van a tener que ser técnicos, porque no es que para los indios lo técnico y para los blancos las licenciaturas. Ya no se trata creo de eso. Ahora, la vida está tan difícil y los mismos jóvenes blancos van a tener que optar por ser chefs de cocina, managers de hoteles, o algo, porque ahí es donde probablemente va a haber trabajo. No creo que la idea sea que los indígenas tienen que ocupar siempre carreras de menor prestigio, creo que hay que analizar desde otras dimensiones también esa situación.

Fernando Galindo. Yo tengo dos preguntas bien puntuales. Solamente voy a repetir lo que decía Fernando Prada, cuando decía: “No se trata de introducir los saberes locales en la institución sino hay que salir a donde se están produciendo estos saberes” Yo creo que es una perspectiva. Me gustaría un poco que comentés sobre la situación inversa; es decir, sobre la otra idea, que también tiene implicaciones. El objetivo de esta reunión es discutir y reflexionar acerca de cómo se puede transformar esta universidad, que en el contexto de este seminario la estamos llamando una universidad colonial. Si no hay la penetración de estos saberes subalternos, ¿cómo se va a transformar la universidad? Y el riesgo es que con sus programas de desconcentración, etcétera, básicamente, como lo mencionaba Raúl, básicamente los modelos universitarios más bien van colonizando la sociedad, y creo que lo que hay que hacer es que la sociedad penetre la universidad, con toda su diversidad.

La otra parte de mi pregunta tiene que ver con lo que planteamos pero no pensamos ni practicamos. Desde Morín, hasta Boaventura

de Souza Santos, todos lo plantean pero la cosa es que no todos lo practican. El único que lo ha practicado, de los pocos en su ámbito específico es Bourdieu. No se trata solamente de una epistemología de los sistemas observados, sino también una epistemología de los sistemas observadores. Creo que a eso, desde Raymond Newell, en 1959, en las ciencias sociales, y después lo retoma Bourdieu, etcétera, hemos llegado a eso. El asunto es ¿cómo hacemos esto? Y creo ahí hay algo muy importante de Bourdieu, es decir ¿cómo ha hecho esta su sociología, su antropología reflexiva; ha puesto en práctica esta epistemología de observarse a sí mismo; y esto como un acto social, como parte de estructuras de saber, poder, etc.

Desde tu experiencia, de acompañar a los estudiantes del PROEIB Andes, por ejemplo, ¿cómo se materializa esta epistemología de los sistemas observadores?

Ruth Catalán. Retomando lo que decía Fernando, que cuando se habla de los saberes indígenas, hay esta complejidad relacionada a si es la escuela o universidad la que va ingresar a la comunidad, o si más bien es la comunidad la que va a ir a la escuela. En este sentido, muchas veces se corre el riesgo de asumir decisiones radicales. Bueno, quizás, como alguien lo ha dicho no hay blanco ni negro. En algún momento, cuando estaba en la maestría, a un grupo de trabajo nos ha tocado trabajar este tema. Decíamos que la escuela es un lugar que se caracteriza por la economía, por todo lo que es el conocimiento occidental, entonces decíamos: ¿por qué se tienen que retomar los conocimientos indígenas? o ¿cómo se tendrían que abordar estos conocimientos en la escuela? A la hora de hacer unas propuestas, [los compañeros] decían: “Bueno, dejaremos a la escuela haciendo lo que tiene que hacer, porque ese es su objetivo. Y por otro lado, hay que crear una institución que trate de ver los saberes locales pero en su dimensión total”. Sin embargo ahí estaba la crítica, había un compañero que nos interpelaba y nos preguntaba que si nosotros no creíamos en la escuela, entonces qué hacíamos en la maestría.

En este sentido, quizás lo que usted busca es una institución transformada, en el mismo estilo de lo que buscan los pueblos indígenas, porque los pueblos indígenas no aceptan que la escuela solamente tenga el objetivo de enseñar la lectoescritura, sino que sea una institución que les ayude a reivindicar su proyecto político. Y parece que es eso lo que nos está faltando. Entonces, ¿cómo hacemos para acompañar las demandas de los pueblos indígenas con respecto a las universidades?

Rolando Moy. Yo, más que pregunta tengo un comentario, en sentido reflexivo, para aprovechar las dos exposiciones. Estamos en un momento de interpelación con respecto a lo que tiene o no tiene que hacer la universidad. Pero si nos mantenemos esperando que el otro haga, entonces va a ser siempre lo mismo, va a ser buscar quién tiene mejores recursos, pero nadie actúa, no se va a ver quién dé el primer paso en el cambio que queremos. Hasta ahora, como decía Raúl Prada, el poder tomó el proceso de cambio y lo está haciendo a su gusto, y lo está pregonando a todos los lugares del planeta, y está haciendo creer que es una maravilla y que todo está bien. Entonces, creo que no es esa la situación que tenemos que adoptar nosotros. Tenemos, por ejemplo, hermanos guarayos que salieron como maestros en educación intercultural bilingüe, mediante un convenio con la Universidad Gabriel René Moreno, y uno va a eventos en las comunidades y escucha a estos licenciados en interculturalidad diciendo: “¡No señor, aquí los abuelos no!, ¡el profesional, aquí soy yo!, ¡ustedes, los de las comunidades, tienen que escucharme a mí!”

Entonces, si eso lo está diciendo un licenciado en interculturalidad, ¡no pues! Y no es que yo esté queriendo buscar culpables, pero les he preguntado: “Está bien, ¿Es su hijo?, ¿es su nieto?, o ¿tiene algo de pariente suyo? Pero, ¿usted se siente menos? [A lo que desde la comunidad me responden:] “No, pero no vamos a estar peleando con los jóvenes, hemos preferido callarnos”. Entonces, las cosas van a seguir, si yo que estoy viendo, y que no me parece, porque no soy del pueblo y no digo nada. Esa situación va a permitir que justamente se reproduzca eso que estamos cuestionando. Porque no es que el

hermano esté mal [el maestro que se ha licenciado en EIB]. De repente, le falta todavía aterrizar y comprender eso que adquirió en la convivencia con los otros que se han licenciado en interculturalidad, pero tengo cuestionamiento a eso, porque eso también tenemos que trabajar. Nosotros, como indígenas tenemos nuestras equivocaciones, somos seres humanos. Pero, como digo, también dentro de los procesos, en este caso, un programa de la universidad tiene que ver cómo involucra a los sabios de la comunidad. Pero ¿cuáles son los peros que se ponen ahí? “¿Ha salido Bachiller?” “No, no ha entrado a la escuela”. Pero si el señor es toda una eminencia y conoce sobre justicia comunitaria, sobre sistemas productivos, pero porque no tiene un simple papel que diga que es bachiller, no lo incorporamos en los procesos educativos, donde nos puede ser de mucha ayuda a la ejecución y a los logros del programa.

Entonces, tenemos que mirar entre nosotros, como profesionales, en la universidad, y nosotros también lo estamos haciendo al interior de las mismas comunidades, dentro de los territorios indígenas. Conuerdo con lo que dice Fernando, acerca de la construcción epistemológica del territorio. Hay que ver en eso, de que todos tenemos un valor y tenemos algo que dar a este proceso, en el que queremos cambiar el escenario de la realidad. Pero, como digo: [el proceso de cambio parte de mí], parte de que empiece yo, no espero. Por ejemplo, yo lo he hecho en [la Provincia Guarayos]; he hablado con el maestro y le he dicho: “Mirá, sos licenciado en educación intercultural, no le podés coartar el derecho a los ancianos. Queramos o no, saben más que nosotros, aunque nunca hayan pisado las universidades, tienen una sabiduría que hay que saber valorar, y parte de lo que has aprendido en tu licenciatura de interculturalidad”. Y he hablado también con los abuelos para que ellos no se callen y no porque seamos sus nietos van a dejar que nos equivoquemos.

Creo que esas son las actitudes que tenemos que comenzar a ejercer en este proceso, si es que verdaderamente queremos construir un Estado plurinacional, como es el planteamiento que tenía al inicio, como dijo Raúl Prada, del proceso constituyente, que no terminó

como queríamos. Pero esta Constitución refleja y expresa eso, la necesidad de construir un Estado plurinacional.

Edinho Gutiérrez. Yo estoy un poco preocupado por el sistema universitario, y por las investigaciones que se están formando. Por ejemplo, me pregunto quiénes validan las investigaciones que se hacen en la universidad. ¿Son los docentes de la universidad, que no conocen la realidad indígena?

Hay investigadores externos a la universidad que realizan sus investigaciones, pero quién valida sus investigaciones. Habría que acudir a la profesionalidad de cada uno de ellos. Por ejemplo, voy a citar al señor Díaz Astete, quien ha hecho trabajos para el Ministerio de Educación, en los que a los urus los catalogaba [como a los] urus pukina del lago Poopó, y como a otra cultura a los chipayas. Atendidos a esa teoría, los urus han ido peleando. Pero después se hace un encuentro entre los urus de La Paz, de Iru Hito, los urus chipayas, como se autodefinen, y los urus del Lago Poopó, como también se autodefinen, y dicen que son uno. Entonces, leo las preguntas del censo del INE (Instituto Nacional de Estadística de Bolivia), y aparece otro tipo de urus, los “uru murato”, que antiguamente estaba considerado, y que estas preguntas no tienen nada que ver con lo que se menciona en la Constitución Política del Estado. En síntesis ¿cuánto daño estamos haciendo con nuestras investigaciones?, ¿se está haciendo daño? o estamos sacando al debate, a la luz, desde el conocimiento que tengo, todo ese sector de los urus, cuando hablaban en su lengua decían que hablaban pukina. Pero los investigadores han ido afirmando: “esto no es pukina y no es pukina”. El mismo constituyente actual, en sus debates públicos, cuando toma el uso de la palabra dice: “Nuestra lengua originaria es el pukina”, se le sale todavía. Pero ya un poquito por consolidar su cultura ya dicen ahora: “uru chipaya”. Es más, lo uru lo han quitado y ahora se queda como chipaya. Y aún, esta complejidad sigue avanzando, porque los urus han tenido un congreso, en el que se han peleado, por todas estas teorías que se ha ido agarrando. Las investigaciones casi han destrozado esta cultura, que en su esencia todavía sigue viva.

Entonces, ¿cómo podemos desde la universidad rectificar algunos errores que tal vez se han cometido involuntariamente? Porque a veces se han hecho investigaciones que no se han analizado bien.

Mayra Ponce. ¿Qué significa, para los jóvenes amazónicos, poder acceder a la educación superior? Sea a los institutos, a las universidades indígenas o a las universidades estatales o privadas, porque con el ingreso de este nuevo gobernante se ha posibilitado varias formas de acceso para los indígenas a la educación superior. En la concepción quechua, ingresar a la universidad o a cualquier instituto de educación superior significa poder ascender de nivel, lograr un estatus más dentro de la universidad.

Fernando Prada. Voy a decir algunas cosas. Las respuestas no las vamos a dar desde la universidad, sólo y exclusivamente. Yo creo que las respuestas son procesos colectivos de construcción social, y ahí está la universidad pero también está la sociedad civil, las organizaciones indígenas. Voy a empezar a responder con la pregunta: ¿Quién valida las investigaciones? Bueno, hasta donde yo sé, por suerte, ya el universitario no sale diciendo “voy a investigar a los urus”. No, hay un control social de las investigaciones, de parte de las organizaciones indígenas. Ya no es que tú vas a una comunidad y dices: “Yo voy a hacer esto”. No, por suerte, te dicen: “¿Ah, sí? ¿Y qué nos va a dejar a nosotros? ¿Ah, sí?, está viniendo y nos está sacando nuestros saberes”. Entonces, el investigador de la universidad ya no es un ser que sale afuera e investiga lo que le da la gana y luego viene y publica los resultados y produce divisiones, como hacías referencia. Yo creo que eso ha cambiado muchísimo. Yo no sé de qué investigación hablabas, de Álvaro Díaz Astete, pero ahora, con los pueblos indígenas, ya no es fácil decir yo voy a investigar. Te dicen: “Ah, muy bien, ¿y qué?” Eso me parece fundamental. Ya no salimos los universitarios a investigar lo que nos pasa por la cabeza. Yo creo que eso es importantísimo. La investigación está hoy sujeta a control social de parte de las organizaciones indígenas.

Yo creo que no se trata tanto de qué investigamos en la universidad, sino de cómo investigamos. Por ejemplo, la referencia de la que yo hablo es de un programa en el que hemos trabajado siete años con cinco pueblos amazónicos, y por supuesto que hemos trabajado con investigadores indígenas. O sea, no es que uno sale, y va e investiga, tiene informantes, hace entrevistas, viene y lo interpreta como le da la gana. No pues, hay una cuestión de investigadores indígenas de verdad, y eso no son lenguas, no son traductores, sino que es gente que contribuye, y que por suerte tiene mucha experiencia. Nosotros hemos trabajado con investigadores que han trabajado veinte, treinta años con lingüistas, con sociólogos, que además de la lengua tienen sus ideas propias, su creación propia. Entonces, no es que uno va y sale ahí afuera, investiga, vuelve y publica. No es eso. Esa imagen de la investigación hay que superarla. Hay un control social en la investigación. Yo creo que en territorios indígenas es imposible hacer investigaciones sin el permiso de la organización indígena. No conozco un lugar indígena, donde uno puede ir y hacer lo que quiere. No hay.

La cuestión de la lengua, a lo mejor Pedro Plaza puede responder eso. Yo no conozco mucho de las cuestiones de los urus.

Por otro lado, voy a juntar dos preguntas. Uno, jamás he dicho yo de que la investigación técnica debe ser para los indígenas y que para los otros debe ser otro tipo de investigación. Lo contrario, he dicho que cuidado volvamos a ese modelo de educación técnica para los indígenas y dejemos todo abierto para los otros. Lo mismo tiene que ver con la pregunta de la escuela.

A mí siempre me han extrañado dos cosas. Yo creo que el buen investigador lo que hace es escuchar. El que no escucha no sirve. El que discursa, discursa y discursa, ese no es un buen investigador, es malo, siempre. El investigador es aquél que sabe escuchar. Las cosas que yo escucho, y no es que yo tenga la respuesta, sino que en relación a la escuela, en las comunidades que yo he estado, y he viajado bastante, es bien difícil decir: “Bueno, no vamos a trabajar en

la escuela, o lo que vamos a hacer es instituciones [comunitarias]. Me acuerdo que alguna vez se ha debatido eso, de si sí a la escuela o de si no a la escuela. Yo creo que ahí hay una cuestión fundamental. Los padres de familia quieren una escuela de calidad para sus hijos. Quieren lo otro, es cierto, es decir quieren sus saberes, quieren su lengua, quieren su identidad, pero también quieren una escuela de calidad. Hay que saber escuchar eso.

En relación a las preguntas que hacía Fernando, nuevamente, [el mundo] no es blanco y negro. No se trata de incorporar los saberes a la escuela, y de eso estoy convencido. Nosotros trabajábamos en el EIBAMAZ con cinco sistemas de conocimiento: caza, pesca, agricultura, recolección de frutos silvestres, medicina y arte; y para mí es clarísimo. La escuela no va a enseñar a cazar a un niño tsimane'; se va a morir de hambre ese pobre niño si le enseña el profesor a cazar. Yo estoy seguro de que ese niño se muere de hambre, porque no va a cazar nada. Entonces hay enseñanzas, hay aprendizajes y hay saberes que tienen que quedar en la comunidad. Y sobre todo son esos saberes indígenas. Lo que la escuela, lo que la universidad tiene que hacer es fortalecer esos espacios donde se recrean esos saberes, donde se reproducen esos saberes, donde se validan, donde se renuevan, porque la otra cosa es que los saberes no son del pasado nomás, los saberes se están modificando en los mismos pueblos indígenas. A veces, nosotros hablamos de los saberes como si fueran una cosa distante, allá, en el pasado, como si fueran saberes de museo. Sobre si es cierto que las universidades indígenas, las UNIBOL, reproducen la misma estructura, como decía Raúl Prada, [Yo respondería que] más o menos. Yo he estado dando clases, he tenido la suerte de trabajar en la universidad de Macharetí, y veo que hay una serie de conflictos, la gente que está haciendo la gestión esa, de cambiar esos sistemas.

Por otra parte, las organizaciones indígenas son fundamentales en el sistema de gestión, siguiendo tal vez la experiencia de Warisata. Es decir, en las UNIBOL existe presencia de las organizaciones indígenas, y ellas deciden. Incluso, algunos dicen que deciden

demasiado, y ese es otro problema, porque hay parentesco, y una serie de cosas que también hay en las organizaciones indígenas y que no hay que negarlas. Otra cuestión que me parece, y conozco Macharetí, es que han incorporado sabios indígenas. Es decir, no es solamente lo que decías, por supuesto, hay gente que conoce muchísimo. De cualquier manera, los sabios están incorporados, hay en las UNIBOL, la de Macharetí, conozco sabios guaraníes que han estado en esta universidad. Entonces, yo creo que no hay que pedir cambios de la noche a la mañana, no hay la varita mágica que golpeemos y cambie todo. Hay procesos, y en esos procesos la universidad tiene que saber escuchar nuevamente, porque creo que muchas veces, y sobre todo en los últimos años, los movimientos sociales han ido mucho más rápido que la universidad. Sin duda alguna. Entonces, toda la teoría de la interculturalidad, todas las teorías del territorio y demás las hacen las mismas organizaciones indígenas.

En relación con la pregunta de si la universidad es una universidad colonial, hay otra cosa que me parece importantísima. El saber genera poder. Entonces, la universidad genera poder, empodera a la gente. Entonces, yo creo que sí es colonial, y no está en discusión la estructura universitaria, pero también ha empoderado a los pueblos indígenas. Yo conozco, de alguna manera, la experiencia guaraní, probablemente desde los 1990, desde las campañas de Educación Intercultural Bilingüe y la APG [Asamblea del Pueblo Guaraní] decía: “necesitamos dos agrónomos, dos de derecho, necesitamos dos médicos”, más o menos elegían [los profesionales que requerían]. No lograron cumplir probablemente, pero desde la organización indígena había una cierta participación en sectores de la universidad. Para que vayan a esa universidad colonial, pero esa universidad colonial les daba poder político, así también es la realidad. Es imaginario, pero te da un poder político impresionante. La escritura es lo mismo, la escritura alfabética es ajena probablemente a los pueblos indígenas. Pero es un instrumento poderosísimo. En este sentido, yo hablo de las escuelas clandestinas aymaras porque están ligadas a la lucha por la tierra. Están ligadas a Santos Marca T’ola. Hay que saber leer y

escribir para leer los títulos y defender los derechos territoriales. Entonces, yo creo que esas estructuras coloniales producen poder. Y ese poder también lo quieren y lo pelean los indígenas. Importantísimo. Y ojo que no estoy diciendo lo contrario.

Lo que yo quiero decir es que quieren ese poder, pero quieren transformar las escuelas y la educación superior. Pero quieren ese poder político. Quieren que en las escuelas sus hijos aprendan bien a leer, a escribir y las matemáticas. A los padres yo los escucho decir: “quiero que mi hijo aprenda a escribir para que no nos engañen” y ya. En la Amazonía eso es claro. Y ahí va la pregunta que tal vez decía Mayra. En la Amazonía se piensa poco en educación superior, es otra la historia. Ahí están pensando en salir bachilleres. Ahí están pensando en tener maestros que hablen la lengua. En la Amazonía tenemos maestros [monolingües en castellano], a excepción del pueblo tsimane’ que sí tiene maestros que hablan la lengua; [por el otro lado, tenemos a] ciento setenta maestros que en cinco años, a pesar de estar en un Estado plurinacional, a pesar de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, [hasta ahora] no se han podido titular. Eran interinos y siguen siendo interinos hasta ahora. Y son maestros que hablan la lengua. El resto eran maestros quechuas o aymaras, por lo que ellos quieren que por lo menos los maestros que hablan la lengua y que no tienen título entren a enseñar a la escuela, eso es. La lucha no es tanto por la educación superior, sino por maestros bilingües. La lucha de los pueblos de tierras bajas es una lucha distinta, porque la colonización en los Andes ha sido más rápida, en la Amazonía no.

Alguna vez que hacía trabajos en el Izozog, contaban “Hace diez años recién han llegado a esta comunidad los caray [blancos y mestizos]. Alguna vez, en una clase del PROEIB Andes, un estudiante peruano decía: “Yo no sé por qué se quejan tanto los quechuas y los aymaras, de quinientos años”, un awajún del Perú, decía “A mi comunidad han llegado hace cinco años”. “Y aquí hablan de quinientos años. “Recién han llegado. Yo he conocido cuando era chico a los blancos, no los conocía”. Entonces, eso también es distinto, en la Amazonía, no es tanto una pelea por la educación superior. Esto varía. En el caso

de los guaraníes es otra cosa, ellos se preocupan, pero en algunos pueblos la lucha es por la escuela, por los maestros, por la lengua, porque ven que sus lenguas están desapareciendo.

Siempre me ha llamado la atención cómo en los cursos universitarios, entre ellos en el PROEIB, y en estas reuniones, es fácil escuchar esos discursos radicales. Muchas veces decimos ¿para qué educación superior? Claro, porque ya tenemos un título de educación superior, pero hay gente que quiere ese título, y quiere tener también ese poder de esa universidad colonial, que es colonial, no lo discuto, pero da poder. No por hacer saberes indígenas vamos a perder una lucha política ya ganada durante tanto tiempo por las organizaciones indígenas y por los pueblos. O sea, aquí es fácil decir: “no pues, escuela no”, “no, universidad no”. Pero yo creo que es una reivindicación política.

Y por último, hay una cuestión importantísima, la universidad tiene que dejar de encerrarse en sí misma, y no estoy hablando tanto de programas de desconcentración, que ese es otro tema. Yo estoy hablando de interacción social universitaria; es decir, la investigación no debe ser solamente para libros, para que la tengamos en nuestras bibliotecas. Si van a ver en el PROEIB, se van a sorprender de la cantidad de investigaciones que hay sobre saberes indígenas. Yo he estado alguna vez en la Universidad San Andrés, buscando investigaciones sobre el río Quiquibey, que creía que no había, hay cualquier cantidad, de biólogos, psicólogos, agrónomos, etc. El problema es justamente que hay demasiado. Entonces, qué es lo que dicen los indígenas del Quiquibey: “Vienen, se llevan y nunca devuelven”. Y cada vez es más complicado ir ahí. Por eso yo creo que nadie va a investigar fácilmente, hay control social. Exigen las organizaciones sociales: “Tiene que servir para la comunidad”. Tiene que ser interacción en la realidad. Los pueblos indígenas están cansados de que vayan los universitarios. Y no hablo de ese ir y venir de la investigación tradicional. Donde uno va a la comunidad, vuelve, redacta y murió la cosa. Sino, las investigaciones se tienen que producir en procesos de coordinación de trabajo conjunto en

las comunidades. Si no, yo creo que uno no tiene mucho chance de investigar. No los van a dejar. Si no ven que lo que está estudiando el universitario le va a servir a la comunidad.

Epistemologías de la vida cotidiana: la experiencia de los escritores quechuas

Pedro Plaza Martínez, PROEIB Andes

Los miembros de los pueblos indígenas, dadas las condiciones apropiadas, reflexionan sobre su realidad y construyen diversos argumentos para explicar la misma en función de su experiencia cotidiana y cultural. Para ilustrar este proceso de reflexión, describiremos algunos ejemplos de la producción intelectual escrita de dos escritores quechuas de la región de Tarabuco, Chuquisaca sobre diversos temas propios de la vida cotidiana en las comunidades rurales de la región de Tarabuco, Chuquisaca. La metodología de investigación utilizada se constituye en una epistemología de la vida cotidiana.

Introducción

A pesar de más de 500 años de interacción entre europeos e indígenas en el llamado Nuevo Mundo, las sociedades indígenas se han mantenido prioritariamente orales y la escritura no ha logrado penetrar en las mismas. Una de las razones es que las comunidades rurales, donde la lengua indígena mantiene su vitalidad, no han accedido a la educación escolarizada, por medio de la cual se pone en efecto la alfabetización de la población. Solamente, a partir de las primeras décadas del siglo XX, en países como Bolivia, Perú, y Ecuador, los gobiernos centrales introducen la escuela en las comunidades indígenas, aunque en forma limitada. Pero, además imponiendo el castellano como la lengua de instrucción. La cobertura se amplía a partir de mediados del siglo (en Bolivia la escuela se quintuplica) hasta abarcar en la actualidad a casi todas las comunidades rurales, aunque atendiendo solamente los grados iniciales. Como consecuencia, los índices de analfabetismo se han venido reduciendo en todos los países de la región. Aunque estos índices se refieren a la alfabetización en castellano.

En resumen, la escuela 'tradicional' castellanizadora y occidentalizante ha impedido el avance de la lectura y escritura en las lenguas

indígenas. Por eso, no hay producción escrita en quechua por parte de los propios hablantes quechuas. Afortunadamente, esta situación ha empezado a cambiar, primero con la campaña de alfabetización en lenguas indígenas (aimara, guaraní y quechua) y castellano popular implementada por el SENALEP (Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular) (1984-1986) (Conde 1989; López 2005:109-110) y, segundo, con el Programa de Reforma Educativa (PRE) (1996-2006) que expandió la educación intercultural y bilingüe a virtualmente todas las comunidades rurales del sistema educativo. Pero sus efectos todavía están por verse. Más recientemente, la asunción de Evo Morales como el primer presidente indígena y la promulgación de la nueva Constitución Política del Estado (CPE, 2009) (que establece la oficialidad de las lenguas indígenas, y la disposición que exige que todo funcionario público hable una lengua indígena además del castellano) han renovado el interés por las lenguas indígenas. La nueva ley educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez, promulgada el 2010 y en implementación recién en la presente gestión, 2013, todavía no incide en el tema.

A pesar de todos estos avances, sin embargo, las comunidades indígenas se han mantenido ágrafas, sin investigadores ni escritores del pensamiento indígena, sin lectores y sin textos en lenguas indígenas (excepto los producidos por el PRE, pero que se restringen al ámbito de la escuela). En estas condiciones, la producción de textos escritos se hace difícil, aun cuando hay excepciones que prueban las reglas, como veremos a continuación, revisando algunos aspectos de la producción de textos escritos por dos escritores quechuas.

Los escritores quechuas

Lorenzo Ilafaya y Modesto Vargas son comunarios quechua hablantes de Qullakamani y Jatun Churicana, respectivamente, de la región de Tarabuco, provincia Yamparáez, Departamento de Chuquisaca, Bolivia. Ambos han estado solo un año en la escuela, donde enfrentaron los problemas de aprender en una lengua extraña, el castellano, y de leer y escribir en esta lengua. Sin embargo, esta escuela tradicional (además de la influencia de otros factores, como la atracción de las

luces ciudadinas) también tuvo la virtud de introducir un interés latente por la escritura y su posible utilidad en la sociedad indígena así como en la sociedad dominante. Ya jóvenes, ambos participaron en proyectos como el programa de alfabetización lanzado por el SENAEP (1984), y el “Musuq Kawsay” de UNICEF (1966-7).

La experiencia de ‘los escritores quechuas’ tuvo un comienzo fortuito, en la región de Tarabuco. Conocí a Modesto en un taller de alfabetización. Un poco después, conocí a Lorenzo en el curso de una evaluación del proyecto de UNICEF.

A Lorenzo lo echaron del proyecto de alfabetización en el que trabajaba porque se quejó que la supervisora estaba “matando el cambio”. Entonces, Lorenzo me pidió ayuda para seguir con el quechua: “Yo necesito que me apoye, Tata Pedro” – “¿Cuánto te estaban pagando en el proyecto?” – “60 bolivianos” – “Yo te voy a dar 80, para que estés más tranquilo” – “¿Qué voy a hacer?” – “Tú verás, tú vas a escribir, vas a practicar la escritura.” – “Bueno. Voy a ver si puedo hacer”.

Unos días después, regresó con unas primeras diez páginas que había escrito en un cuaderno. Había escrito sobre su comunidad, con fallas de escritura pero con algunas ideas interesantes. Le dije, “Bueno, está bien. Tienes que llenar tu cuaderno de 100 hojas”. Se fue y al mes regresó con un cuaderno de 100 hojas lleno. Unos meses después, Modesto también empezó a escribir bajo el mismo esquema, escribir un cuaderno por mes.

Objetivos

Repitiendo un poco, la experiencia de los escritores quechuas no tenía otra pretensión que proporcionarles la posibilidad de ir ejercitando la escritura del quechua.

En el camino la tarea de tener que escribir un cuaderno cada mes, obligó a los escritores a desarrollar algunas estrategias para tener ideas (temas) sobre las cuales escribir, ya que no podían recurrir solamente a su memoria para este fin. De este modo, intuitivamente y creativamente fueron desarrollando una estrategia de investigación

basada en la prevalencia de la comunicación oral en la comunidad. Así, la metodología emergió accidentalmente en la búsqueda de contenidos sobre los cuales escribir.

Dicho de otro modo, la práctica de la escritura pronto adquirió las características de una investigación cualitativa, por medio de la entrevista no estructurada. La metodología puede resumirse del siguiente modo: a) definición de la pregunta clave del mes; b) conversación con familiares y/o miembros de la comunidad para la obtención de los datos por medio de la conversación; c) la rememoración de los contenidos, y d) la narración por escrito. Lorenzo, por ejemplo, cuenta que cada día se iba por la comunidad y cuando se encontraba con una persona conocida entablaba conversación y luego le hacía la pregunta del mes; más tarde, ya en su casa, trasladaba al cuaderno las palabras del entrevistado.

Cabe resaltar que mi intervención en el proceso de observar o preguntar y escribir se limitó a algunas indicaciones generales, y en muchos casos simplemente a formular las preguntas: *imataq musquy* ‘¿qué es soñar?’, *imataq kusiy* ¿qué es la alegría?, *imataq llakiy* ¿qué es la pena? (esta última pregunta fue cambiada a *imarayku runa phiñakun* ‘¿por qué se enoja la gente?’).

Sin embargo, cabe señalar que a pesar de que los escritores eran miembros de la comunidad y estaban solamente conversando con los parientes y amigos, tuvieron también algunas dificultades: no todos estaban de acuerdo con las entrevistas, ‘¿para qué estás preguntando, a dónde te vas a llevar nuestra palabra, cuánto estás ganando?’. Al respecto, convenimos en que era necesario que el objetivo central era la práctica de la escritura en quechua y segundo se iba registrando la cultura cotidiana de los quechuas de la región.

En resumen, el objetivo inicial, la ejercitación de la escritura, fue cumplido abundantemente. La escritura utiliza el alfabeto único de 1984, pero contiene muchas particularidades (escribieron como mejor pudieron), –falta la normalización, la puntuación, la elaboración sintáctica.

Pero, los textos pueden ser útiles para mirar a) la gramática del quechua actual, b) los préstamos del castellano, y c) conocer aspectos variados de la vida cotidiana de los comunarios de *Jatun Churikana* y *Qullakamani* en la región de Tarabuco. Además, en el curso de las preguntas y respuestas a los comunarios entrevistados se fue delineando un proceso epistemológico de construcción del conocimiento, que revisamos más adelante.

Los temas

Como ya dijimos, los temas eran solamente el pretexto para ejercitar la redacción.

En un principio, escribieron de sus propias experiencias y conocimientos, por ejemplo, sobre su comunidad o cuando tuvieron que inventariar palabras para componer el vocabulario de la región. Pero luego, conversando sobre la experiencia de escribir, fuimos considerando una pregunta (un tema) para trabajar durante el mes, explorando de este modo diversos temas culturales de la vida cotidiana en la región.

Así, cada uno con su estilo, escribieron sobre variados temas: de la comunidad, del saber, de las palabras, de la religión, de los juegos, de los tejidos, del trabajo, de las fiestas, incluyendo todos los santos, de las medicinas, de las plantas, de las aves, de las canciones, de la vida, de los ancianos, de los sueños, de los contrarios, de la felicidad, del saber, de la muerte, de los engaños, de los gringos, de los ciudadanos...

Luego de contabilizar la mayor parte de sus escritos, tenemos que Modesto escribió un total de 20 cuadernos, total 3032 páginas manuscritas, y 118.473 palabras (unas 390 páginas a doble espacio); Lorenzo escribió 21 cuadernos, un total de 3607 páginas manuscritas, y 266.857 palabras (880 páginas). Entre ambos un total de 385330 palabras (1270 páginas). (En el Anexo, incluimos una relación de sus escritos).

Hasta donde sabemos, es posible que entre ambos hayan escrito más en quechua que cualquier otro hablante de la lengua. Felipe Guamán Poma de Ayala, el famoso cronista quechua, compuso su *El Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno* de 1180 páginas con muchas

referencias al quechua pero el texto, dirigido como carta a Felipe III, rey de España en ese tiempo, está en castellano. En el siglo pasado, los cultores del quechua, generalmente bilingües, escriben poesías y cuentitos. Pero la producción narrativa en quechua es escasa. Al respecto, un sitio de la Universidad de Maryland (REACH) dice:

Aunque gran parte de la literatura peruana provenga de la tradición oral andina; sin embargo, la producción de una narrativa escrita en quechua- es muy escasa. En los últimos años no son los escritores sino los antropólogos quienes vienen enriqueciendo esa tradición con el lanzamiento de un nuevo género: El testimonio. (www.nflc.org/REACH/7a/spCALiteratura.htm)

Luego alude a *La autobiografía de Gregorio Condori Mamani*, narrada en quechua, grabada, transcrita y luego publicada por los antropólogos Ricardo Valderrama y Carmen Escalante. Esta autobiografía es ciertamente interesante por su contenido testimonial pero es una transcripción de una narrativa oral, no una producción escrita.

En justicia cabe señalar que en las últimas décadas, además de diccionarios, gramáticas, métodos para aprender el quechua, cartillas y textos escolares dentro de los programas de educación intercultural bilingüe, se han producido también algunas narrativas de mayor extensión. En el Perú, por ejemplo, encontramos *Anta warmikuna karwsayninkumanta willakunku* (Mujeres de Anta) de Hilda Cañari Loayza (2010), un texto de alrededor de 50 páginas, con testimonios de la cultura. También podemos mencionar que ya se incursiona en el campo académico, por ejemplo, el texto *Teqse. La cosmovisión andina y las categorías quechuas como fundamentos para una filosofía peruana y de América Andina* de Mario Mejía Huamán (2011) sobre filosofía. En Bolivia, Alfredo Quiróz publicó *Killachaw P'unchay* (2008) su primera novela en quechua (en el sitio textosquechuas.blogspot.com hay un listado de sus trabajos en quechua). Ariel Balderrama Rocha elaboró su tesis de Licenciatura Especial en EIB, UMSS en quechua *Qhichwa simipi yachachiymanta runap yuyaychaynin* (2012). José Daniel Ayaviri Correa escribió una crónica titulada *Anzaldupi juk wata karwsay* (2013) como tesis para la Licenciatura Especial en EIB de la UMSS. El año pasado hubo un concurso de novela en quechua, al que

se presentaron 20 trabajos, ganó la novela *Sumaj Urqu* (Cerro Rico)¹, de la potosina Zulema Pari. Lo último, una novela corta basada en uno de los diplomados en producción de textos de Gladys Camacho Ríos titulada *Phuyup yarwar waqaynin* (mayo 2013, editorial Kipus).

Simikuna

Luego de los tres primeros meses, intentamos recoger palabras para organizar un vocabulario del quechua de la región. Lorenzo escribió un cuaderno (196 págs.) sobre variados temas: qué hay en la cocina, la ropa, la trilla, los animales domésticos, etc. Modesto escribió (192 págs.) sobre los nombres de las plantas. Mi idea era que simplemente anoten los nombres de los objetos a observar en la comunidad, con una breve explicación de su significado, o para qué sirve, por ejemplo, una planta medicinal.

Durante la revisión, en Cochabamba, les pedí que saquen las palabras que habían registrado y se encontraron con textos descriptivos relativamente extensos y pocas palabras. Modesto dijo: *anchata estirasqanchik*. Dicho de otro modo, se dan cuenta que no hay que darle muchas vueltas a un término, ‘no hay que estirar (redundar) mucho’, pues cuando se pide el contenido requerido, éste se encuentra diluido en muchas páginas, especialmente cuando se trata de palabras para el vocabulario. Modesto dijo que para una sola palabra había escrito seis páginas. Entonces de los cientos de páginas escritas solamente salían como cincuenta palabras para el diccionario.

Por ejemplo, en su entrada sobre *ch’uspa* ‘bolsa’, Lorenzo escribió:

1	Ch’uspa ch’uspaqa churakunchik, kukata churanapaq. Chanta lasuta ujut’ata jallch’anapaq y kuchilluta. Chanta llipt’ata akullinapaq kukata churakullantaq, churanchik ch’uspamanqa. Piru mana chayllapaqchu. Chay ch’uspapi kallantaq fuspuru jap’ichinapaq sigarruta.	Bolsita para coca Nos ponemos la bolsita, para poner coca. También (ponemos) laso para arreglar la ojota y cuchillo. También lejía para acullicar la coca, ponemos en la bolsita. Pero no es solo para eso. En la bolsita también hay fósforo para prender el cigarrito.
---	--	---

¹ Desafortunadamente, el título está en una escritura no normalizada, debiera ser: Sumaq Urqu.

2	Sigarruta pitaspapuni purinchik kampupiqá. Runakunaqa wasimanta llusqiytawanqa sigarrituta mana chayri kukitata akullirispá ch'uspitamanta puririnku wasimanta. Chaywanqa mana lumapis samaykuwanchikchu ñispa tatasqa parlanku, tratawanchikpis wakinqa, tataqa	Caminamos siempre fumando en el campo. La gente saliendo de la casa saca el cigarrillo o la coquita para acullicar de la bolsa, así caminan (saliendo) de la casa. Con eso ni la loma nos cansa, diciendo hablan los mayores, algunos nos riñen, los padres.
3	Ch'uspata p'itanku mamakuna, sutintaq chay animalispaqa kawallu ñinku. puru kawalluta awanku ch'uspata. mana fasilchu ch'uspa awayqa ñinku mamakunaqa, trawaju ñinku. p'itanawan p'itaspalla paykunaqa awanku ch'uspataqa.	Las mujeres tejen a mano las bolsitas, y el nombre de los animales (que tejen) dicen caballo. Tejen puros caballos. No es fácil tejer las bolsitas dicen las señoras, es trabajo dicen. Van tejiendo a mano ellas las bolsitas dicen.
4	chantapis k'achituta ruwapuway ñinku. (...)	Además bonito me lo vas a hacer dicen. (...)
5	Manataq chay kawallullachu ruwakun p'itallankutaq llamanta, chanta quwista wallpasta, chantapis q'inqusta p'itanku, chay agelanta, chanta supilasta y allqamarista, chanta pilista qharqañasta paykunaqa p'itanku.	Tampoco solamente se tejen los caballos, también se tejen llamas, después conejos gallinas, después tejen zig-zags, esas águilas, después gavilanes, después patos gallinazos, (todo eso) ellos tejen.

En 1, define la *ch'uspa* (bolsita) según su uso, sirve para llevar cosas.

En 2, se pasa describir la última cosa mencionada, el cigarrillo y qué hace la gente caminando en el campo, acullicando.

En 3, pasa a describir el tejido de las bolsitas por parte de las señoras, que no es fácil, que caminan tejiendo.

En 4, inserta una breve nota acerca de los pedidos de que las bolsitas sean bien tejidas

En 5, vuelve a los tejidos y los tipos de animales que se tejen, llamas, conejos, gallinas, zigzags, águilas, gavilanes, gallinazos.

En suma, el pensamiento no se concentra solamente en la palabra inicial y en su definición en términos de sus propiedades y dimensiones; en su lugar, se piensa más pragmáticamente, en el uso de la bolsa. Pero además el pensamiento es asociativo, una palabra conduce a otra, pero siempre en términos de lo que pasa en la experiencia cotidiana. Empezamos con la bolsita, pasamos por sus usos, lo que la gente hace en el campo, el

tejido por las mujeres y volvemos a los diseños en las bolsitas; en cierto modo, tenemos así, también un pensamiento circular.

Desde otra perspectiva, no se pone nada más una lista con sus significados, sino que se hace vivir las palabras. Las palabras no se conciben en abstracto, sino siempre en conexión con lo concreto y con la vida real.

Imataq yachay

Cuando Lorenzo trajo su primer cuaderno (sus conocimientos sobre la comunidad), conversamos sobre la experiencia de escribir. Para Lorenzo el escribir en sí no representó mayores problemas (v.gr. escribía como sabía o podía). El problema fue la relación con algunos entrevistados. Algunos de ellos le preguntaban para qué estaba preguntando, que a dónde iba enviar los escritos, cuánto estaba ganando, *Imapaq yachayta munanki* ¿Para qué quieres saber?’ le cuestionaron. Le sugerí que les diga la verdad, que estaba ejercitando la escritura pero que tenía que escribir de algo, para eso tenía que conversar con la gente de la comunidad. Para escribir, le decía, tenemos que saber algo. Entonces, conversamos sobre la necesidad de saber, *imataq yachay*. Así, se configuró la pregunta para el mes.

Cabe señalar, además, que los contenidos recogidos con respecto a ¿Qué es el saber? Contribuyeron a que se continúe con la experiencia.

Este texto demostró que los comunarios y el investigador-escritor pueden reflexionar sobre conceptos más abstractos de lo que normalmente se da en la cultura (vida cotidiana). En las interacciones cotidianas, normalmente nadie pregunta a un comunario ¿Qué es el saber? Pero cuando los escritores –que no buscaban hacer filosofía sino sólo obtener los materiales para su redacción– hicieron este tipo de preguntas, tanto el mismo investigador como los respondientes empezaron a configurar los conceptos en su forma más abstracta, sin duda manteniendo su abordaje desde lo concreto, lo real, lo cotidiano.

A continuación repasamos algunos extractos de *imataq yachay*, escrito por Lorenzo Ilafaya.

Al principio, se produce la negación:

5	Ma yachanichu. Mana yachanichu, ñin. Manapuni yachanichu, ñin kimsa kuti tapuypi tata Atilinuqa.	No sé. No sé, dice. No sé siempre, dice en tres preguntadas el tata Atiliano.
---	---	--

Tata Atiliano responde negativamente, cada vez de manera más contundente (enfática) a la pregunta de qué es el saber. Es decir que en un principio los respondientes se niegan a aceptar el carácter abstracto de la pregunta, en consonancia con su tendencia a priorizar lo concreto. Otros ensayan respuestas en asociación con el aprendizaje formal.

4	Yachayqa ñawiy a, ¿ima kanman? Ñuqa directorchu kayman, ñin. Imachus a, ma yachanichu.	Saber es leer, pues. ¿Qué podría ser? Acaso yo soy el director [para saber]? Qué será pues, yo no sé.
---	--	---

Sin embargo, a medida que pasan los días, la noción de ‘el saber’ se va asentando y la asociación con la lectura el aprendizaje se mantiene.

15	Chantataq yachayqa liyiychá jinataq ñawiriychá, ñin, umanchakuy chantataq kursillu. Chaychá yachayqa, ñin Lunato	Entonces saber debe ser leer, dice, conocer y después (pasar un) cursillo. Eso debe ser saber, dice Donato.
----	---	---

Pero a medida que pasan los días y las interacciones verbales entre el escritor-entrevistador y los interlocutores de la comunidad, el significado cultural del yachay se va delineando en sus diversas facetas. A continuación, ofrecemos algunos ejemplos.

Saber es aprender a hacer, saber es hacer

6	Awaytaqa allimanta yachakuyku. Chanta astawan allintaña awayku yachakuspa awanata. Chantaqa mamayqa tumpitallata yachachiwarqa, ñin. Chantaqa ñuqallaykumantaña yachayku p'itay awaytaqa, ajinata ñin Sirilaqa.	Aprendemos a tejer de a poco. Después ya tejemos bien, sabiendo cómo tejer. Mi madre solo me enseñó un poquito, dice. Entonces ya nosotros solos sabemos (aprendemos) a tejer (a mano, en telar), así dice Cirila.
---	--	--

No todo se aprende espontáneamente, hay actividades donde interviene la enseñanza, los mayores enseñan a las generaciones jóvenes.

El saber requiere ensayo previo, es un conocimiento para llegar al cual es necesario ejercitar.

15	Chantapis imaynatachus yachaytaqa yachanapaqqa taripanapaqqa t'uqpinachá kanman, ñin. Chaychá yachayqa, ñin Santiaguqa.	Entonces cómo se aprende el saber, para encontrarlo habrá que hurgar, dice. Eso debe ser el saber, dice Santiago.
----	---	---

Saber es hacer, pero también pensando, no es algo mecánico

16	Chantaqa yachaytaqa tukuy ima ruwaychá kanman, ñin. Chanta yachanchik pinsaspa, ñin. Chaychá kanman, ñin.	Entonces el saber debe ser hacer todo, dice. Después sabemos pensando, dice. Eso debe ser, dice.
----	---	--

Saber es trabajar, experimentar la vida.

20	Yachayqa kampuqiqa lawransata llamk'ay. Chanta jump'i suruyta. Chanta khuska chiriwan wayrawan yachanchik puriyta tuta p'unchaw. Chay yachay kampuqiqa, ñin.	El saber en el campo es labrar la tierra. Después (trabajar) echando sudor. Después sabemos caminar juntamente con el frío y la lluvia, día y noche. Eso es el saber en el campo, dice.
----	--	---

Saber los procedimientos, los detalles, cantidades, la terminología.

	Yachayqa imaynatachus ruwani yachaspa wasita piru yachaspa ruwani: yachani imaynatachus churanayta k'aspita wasiman. Chanta yachani mayk'atachus churanata. Chanta imaynatataq k'askachina k'aspi purata chayta yachani (...) ñin. Chantapis yachani mayk'ataq kanqa tiranti, chayta yachani churanata, maykunapichus kanqa, chayta yachani churanata. Chay yachay.	El saber es cómo hago la casa sabiendo: sé cómo se ponen los palos para hacer la casa. Después sé cuántos (palos) poner. Después sé cómo juntar los palos, eso sé (...) dice. Después sé cuántos tirantes deben ser, sé eso, cómo se ponen, en qué lugar van a estar, sé eso, cómo se ponen. Eso es saber.
--	---	--

Saber tiene que ver con el pensamiento, pero también con el lenguaje.

41	Yachaya jukqa trabajay, ñin. Chantapis paqarikamusqaymanta pachaqa, yachani qhapariyta. Chanta yarqhawaptin waqani, yachani yarqhawasqanta, chayrayku waqani, ñin. Chanta maskhani mamaypa chuchunta. Chay juk yachayqa, ñin	Saber, uno es trabajar, dice. Luego, desde que he nacido, sé gritar. Entonces lloro cuando me da hambre, sé que me da hambre, por eso lloro, dice. Después busco la leche de mi mamá. Eso es un saber, dice.
----	--	--

Este texto de *imataq yachay* ‘¿qué es el saber?’ demostró que los comunarios y el investigador-escritor pueden reflexionar sobre conceptos más abstractos de lo que normalmente se da en la cultura (vida cotidiana). En este caso, normalmente nadie va a preguntar a un comunario ¿qué es el saber? Pero cuando así se dio en la investigación del escritor que no buscaba hacer filosofía sino sólo obtener los materiales para su redacción, tanto el mismo investigador como los respondientes empezaron a configurar el concepto del saber en su forma más abstracta, sin duda manteniendo su abordaje desde lo concreto, lo real, lo cotidiano, pero también saltando a lo abstracto (*Chay yachay*).

Imataq kawsay

Esta pregunta proporciona las pautas centrales para la construcción cultural o intraculturalidad.

1	Ya, ñuqa ñanpaqpi kawsayniymanta willarisqayki. in primiru lugar ñuqa uq jatun napaykuyta chayachiyki qanman tata Lurinsu. Nuqa kawsayniymanta willarisqayki asta chikitu iskuylaman yaykusqaymanta.	Ya, yo en principio de mi vida te voy a contar. En primer lugar yo te hago llegar un gran saludo a ti tata Lorenzo. Yo te voy a contar de mi vida desde que chiquito entré a la escuela.
---	--	--

Una tendencia en la narrativa es narrar los hechos (recordados) cronológicamente. En este caso, desde que el entrevistado entró a la escuela.

1,2	<p>Ñuqa iskuylamanqa yaykurqani piru mana ñuqap tatayqa kapuwarqachu. Mamallawanqa ancha phutiy i is rigolarminti, ni matiriyalispag kanchu qulqi, ni imamanta rantinankupaq. Inphin i, tukuy ima pasan mana tatayuptaqa. Tatayuqri uk jinataq wak jinataq. Astawan ñuqaqa yachakuq kani, ancha phutiya iskuylaman yaykuq kani ni kapuwaqchu ni kuadirnu ni lapis ni wuradur, ni imawan ruwayta atiqchu kani.</p>	<p>Yo entré a la escuela pero yo no tenía mi papá. Solamente con la madre es muy penoso y es regular, no había plata ni para materiales (escolares), ni de nada para comprar. En fin, ¿no? Todo le pasa al que no tiene su papá. Y el que tiene padre es otra clase. Yo aprendía más, con mucha penuria entraba a la escuela no tenía ni cuaderno ni lápiz ni borrador, no podía hacer nada.</p>
-----	---	--

En un principio, era la escuela. Pero ser huérfano de padre significa carencias relacionadas con el ingreso del mercado en la comunidad; en este caso, se necesita dinero para comprar materiales escolares. La vida, con la introducción de la escuela, empieza a monetizarse.

2	<p>Chay kasi ñuqap partiymanataqa, chay iskuylaman yaykusqayqa piru chaywan mana chaywan yacharikuykupunitaq tumpataqa nitaq... purki ñanpaqtaqa karqa puru kastillanu, i?. un achay. Mana karqachu kichwaqa ñanpaqtaqa puru kastillanu karqa. Chanta yachachiqkunapis allillan yachachiq kanku piru sinpri mana atiqtinchikqa kastigawanchik imapuni chaywan puni.</p>	<p>Eso es de mi parte, mi entrada a la escuela pero con todo eso siempre aprendíamos algo pero no... porque antes era en puro castellano, ¿no? Um eso. No había quechua antes era puro castellano. Los profesores enseñaban bien nomás pero, siempre, si no podíamos nos castigaban, con eso siempre.</p>
---	---	---

En la escuela se aprendía, pero tenía costos. Por una parte, la introducción del castellano; por otra, los castigos. Con frecuencia, las narrativas del pasado se comparan con la situación actual. En este caso, ahora los alumnos dominan a los profesores. En todo caso, la percepción es que ahora la vida es mejor. Pero no tanto...

5	<p>pacha ancha mana kaq, i? Chay wintamanta parlaspaqa chay pruduqtusninchik qhasillapaq sulaminti nuqanchik wiqsallanchikpaq, i? Chanta windinapaq ñisqaqa ma walinchu qhasipaq trawajulla ancha waratuqa, kay kunanpis kachkan tawapi phichqapi suqtapiqa kachkan chhika k'acha papa.</p>	<p>el mundo está mal, ¿no? Hablando de ventas, esos nuestros productos no valen solamente para nuestro estómago, ¿no? Pero no valen para vender, trabajamos para en vano, son muy baratos, ahora mismo está en cuatro, en cinco está esta papa tan linda.</p>
---	---	---

Los tiempos actuales están mal, los productos propios no tienen valor en el mercado. La necesidad del dinero va obligando a los comunarios a migrar temporalmente para trabajar.

6	<p>qullqipuni qullqipuni tukuy imapaq. Nuqayku riyku ajina mana kaptin qullqi ajina kusicha tukuspapis riyku Muntiagudu sinu kuchabamba chaykunaman riyku. Simpri sapa wata kanpuni wiyaji, chaywanpuni kawsayku. Manachus ajina rispaqa nillataq qullqipis kallantaqchu pachanpi kasqaqa, apinas mikhunapaq kan piru qullqiñataq phaltakun i, imitas rantikunapaqpis</p>	<p>el dinero siempre es para todo. Nosotros vamos cuando no hay dinero, así cuando termina la cosecha vamos a Monteagudo o a Cochabamba, vamos a esos lugares. Cada año siempre hay un viaje, con eso siempre vivimos. Si no vamos tampoco hay dinero, permaneciendo en el mismo lugar, apenas hay para comer pero falta el dinero, ¿no?, para comprar cualquier cosita.</p>
---	---	--

Este testimonio nos muestra que la vida de la comunidad ha dejado de ser autónoma, el mercado exige la monetarización y los comunarios se ven forzados a viajar para vender su fuerza de trabajo. El trabajo implica una relación entre patrón y mano de obra barata. Pero es consecuencia del deterioro de los recursos en la comunidad.

7,8	<p>yakituqa kachkan piru tumanapaq imaqa kashan qarpanapaq imaqa ma kanchu i yakuwanpuni kawsanchis mana yaku kaqtin wañupusunmancha (...) yakupuni aswan nisisidad ari, tukuy imapaq asta p'isqitus tukuy ima khurupaq kay yakuqa kawsay a tukuy ima a. (...) asta imacha kan kay mundupi chaypaq yakuqa kawsay. mana yaku kaqtin imata kawsasunman ni ima uywa ni p'isqitus ni ima khuru kawsanmanchu kay pachapi a i.</p>	<p>Hay agüita para tomar pero no para el regadío, y vivimos siempre con agua, si no hubiese agua nos podríamos morir (...) El agua es la mayor necesidad pues, para todo incluso los pajaritos para toda clase de gusanos el agua es vida pues, todo pues. (...) para todo lo que hay en este mundo, para eso el agua es vida. Si no hubiese agua cómo podríamos vivir, ningún animal ni pajarito ni ningún gusano podrían vivir en este mundo pues, ¿no?</p>
-----	--	---

Para una sociedad agro-céntrica, el agua es vital, pero según el entrevistado escasea. De manera similar, disminuyen los árboles para la leña; muchos recurren al gas, y volvemos al ciclo de la necesidad de contar con dinero. Como paliativo, algunas agencias externas promueven la reforestación de la zona; pero al mismo tiempo van creando más dependencia de la comunidad.

10	<p>chay allintaqcha jatunyaqñin llant'allapaqpis kanqapuni chay munti kaqñin kanmanpuni windisunman madirastapis, ni k'aspipis kanchu, astawan sach'aqa tukuy imapaq kallantaq i asta platus kucharas ruwakun madiras. Chay windikuspa atillasunmantaq rantikuyta imatapis chay qulqiwanqa tukuy imapaq sirwillantaq. ari kallanmantaq allin kawsay. Chaycha kawsay kanman</p>	<p>Eso será bien, cuando crezcan (los árboles) habrá para leña, cuando haya el monte habrá siempre, podríamos vender las maderas, (ahora) no hay ni para palos, los árboles pueden ser para todo y hasta para (hacer) platos cucharas, maderas. Vendiendo eso también podríamos comprar cualquier cosa con ese dinero, serviría para todo. Sí, habría un buen vivir. Eso debe ser la vida.</p>
----	--	--

En el recuento de este entrevistado, la vida está ligada a la escuela, el dinero (o sea, la inserción inevitable de la comunidad en el mercado), el trabajo migrante, el deterioro de los recursos naturales de la comunidad, los proyectos traídos por las agencias externas y con ellas la esperanza de volver a vivir bien.

Iskuylamanta

Para concluir, presentamos (ya traducidas) de manera algo más extensa las ideas que tienen sobre la escuela, acompañándolas con las categorías detectadas (entre paréntesis y con MAYÚSCULAS) y algunos comentarios adicionales.

2. Los padres de familia envían a sus hijos a la escuela queriendo (+MUNAY) que sus hijos aprendan (+YACHAY), por lo menos las letras (a leer y escribir); pero que aprendan bien (+ALLIN), que no falten a la escuela. Las mamás les sirven el desayuno primero a ellos para que lleguen temprano a la escuela, así el profesor no les reñirá (-TRATAY). Los padres de familia se preocupan por el rendimiento de los niños en la escuela; les preguntan si pueden leer, qué dice esta letra, para saber si puede o no (+ATIY).

4. Les envían a la escuela recomendándoles que hagan sus tareas escolares bonito (+K'ACHITU), "biencito", de modo que el profesor no les riña (-TRATAY). Pero también les encargan que a la vuelta de la escuela traigan leña para que la mamá les cocine los alimentos, o les hacen trabajar en la casa hasta antes de las horas de ir a la escuela (KAWSAY).

5. Un cuidado cotidiano de los padres de familia es enviar a sus niños bien aseados (+MAYLLAY), pues de ese modo podrán (+ATIY). Aunque los niños no siempre se dejan lavar, pero habrá que considerar que en las viviendas no hay duchas ni agua caliente. También les recomiendan cuidar sus cuadernos.

6. Algunos no quieren poner sus hijos a la escuela porque los necesitan para la labranza, para encargarles trabajos (KAMACHIKUY), que 'yo no he hecho mi hijo para la escuela, ¿qué van a ganar con la escuela? O sea, ¿Acaso se gana plata en la escuela?

7. El que fue a la escuela, aprendió a agarrar el lápiz (+YACHAY), que por lo menos se aprende a agarrar el lápiz, que no se lo puede manejar como sea. En este contexto, el niño iba a la escuela contento, estaba contento (+KUSIY), jugaban al gato y el ratón;

8. Hacían carreras, les daban dulces de premio a los ganadores, iban al río a lavarse (MAYLLAY) para entrar limpios a la lectura, ni se cansaban.

La escuela enseña a leer y escribir, actividades que la familia y la comunidad no pueden proporcionar, de ahí el prestigio de la escuela.

9. La escuela para los niños, como en todas partes, provoca temor, por lo menos en los inicios; la mamá le llevaba hasta la escuela, pero cuando la mamá se iba, el niño se ponía a jugar con sus amiguitos (-PUKLLAY). Los niños se hacían pelotas de trapo a ocultas de los padres (una pequeña subversión).

PUKLLAY es ambiguo, los niños juegan y hay un tiempo para jugar, los niños pequeños de tres, cuatro años pueden jugar, pero desde que tienen fuerza deben ayudar en el trabajo de la casa, la chacra. <<PUKLLAY es para los niños; en la vida adulta PUKLLAKU. WA.N puede considerarse 'hacerse la burla'>>

13. Los alumnos tenían que demostrar RESPETO, había que pedir permiso al profesor para salir del aula, pero ahora 'están saliendo y entrando' a voluntad. Así no se puede aprender. Era importante recordar lo que había escrito el profesor, no olvidar, incluso en el camino a casa había que estar recordando (YUYAY).

El análisis de la situación actual siempre se hace en comparación con la experiencia pasada.

15. La experiencia en la escuela, en muchos casos, se percibe como negativa: no podía, aprendía poco, aun cuando leía no comprendía; la mamá lo regañaba, sólo jugaba con pelota, piedras, palos (-PUKLLAY); el padre iba a la escuela a acusarlo con el profesor porque jugaba mucho, el profesor le reñía (TRATAY), trataba de jugar menos, de poder, pero no pudo completar la escuela (JUNT'AY).

21. Aculturación

Antes iban a la escuela con sus indumentarias vernaculares, punchus, almillas, todos vestidos con su ropa. Luego empezaron a mezclar con el nailon, empezando con las gorras en la cabeza. Antes la ropa era hecha de lana de oveja, de caito; pero de pronto la ropa cosida entró a la escuela.

22. Ahora los niños van a la escuela y los adultos a las asambleas como mozos y cholitas, los mismos que fueron a la escuela (donde habían legitimado su indumentaria) ahora la van cambiando, sin recordar sus días de escuela, y tampoco saben leer ni escribir (si son mozos deberían). Ahora no parecen gente del campo ni de la ciudad.

Ahora juegan, cantan; lo cual no gusta a los comunarios. <La idea es que se va a la escuela a aprender, a leer, a escribir no a jugar ni bailar>.

25. No sólo se va a la escuela para aprender a leer, sino también para acceder a una profesión, vas a ser enfermera. <Aunque esto difícilmente se ha cumplido, por lo que inferimos que ese 'ofrecimiento' era más para incentivar a que la niña vaya a la escuela que un objetivo alcanzable>.

41. Ahora en la escuela no enseñan bien, es como para no enviarlos, el profesor les dice hagan lo que quieran, pero cómo van a hacer los niños si el profesor no les muestra (MANA RUWARIPUPTIN); parece en vano.

En las asambleas, sin embargo, el profesor dice que así tiene que aprender.

<El contraste se establece entre la enseñanza tradicional y las innovaciones de la reforma educativa: antes se aprendía por muestras, letras, sílabas, palabras; ahora se producen textos; antes se permitía el castigo, ahora está prohibido>.

Algunas características de los escritos

Asociaciones y elementos encadenados

Las descripciones tienen la tendencia a establecer asociaciones y encadenamientos entre las palabras, como en el caso de la definición de *ch'uspa* que vimos arriba. En la conversación previa, simplemente había sugerido que se anoten las palabras según ámbitos: “Tú vas a la cocina y dices, *imataq kay?* y todo lo que veas ahí vas anotando. Vas preguntando para qué sirve y listo”. Pero cuando revisamos las palabras recogidas, se nota una manera diferente de hacer las cosas. Dice, por ejemplo, *ch'uspa* ‘Es una bolsita para poner la coca. Pero – dice– además en la *ch'uspa* ponemos fosforito, porque cuando nosotros salimos de la casa necesitamos cigarrito...’ La idea es que debía hablar de la *ch'uspa* pero enseguida enlazaba con una cosa y otra.

En otro escrito, el tema era “¿Qué es la muerte?” En lugar de preguntar a las personas qué es la muerte, él fue y preguntó por el marido. La entrevistada le contó toda la historia: –Bueno, fue al campo, a recoger, a cosechar. Parece que comió muchas tunas y cayó enfermo. Tuvimos que llevarle al *yatiri* y no pudo. Le llevamos al hospital y tampoco. Otra vez al *yatiri*, otra vez al hospital hasta Sucre, a la vuelta se murió, lo enterramos. Cuenta el entierro, cómo se reparten la ropa. Luego va relatando los problemas que tiene que afrontar ahora sin la ayuda de su marido.

En resumen, es como un hilo que agarran y empiezan a estirarlo. Una cosa tras otra, tras otra, y otra. Es una visión diferente de la realidad. La realidad no es una colección de fenómenos más o menos aislados, sino un todo, donde los elementos se van encadenando unos a otros.

Textos narrativos

El escritor no se imagina, no se inventa nada. Lo que hace es escuchar a los entrevistados, entender sus respuestas o relatos y luego reproducirlos por escrito. Es una especie de transcriptor de la oralidad, pero no es una transcripción verbatim sino basada en el recuerdo. Es como lo que se hace comúnmente en la sociedad oral (no mediada por la escritura ni la grabación), se recuerda lo acontecido o lo contado y se lo vuelve a expresar. En este caso, el recuerdo sirve para componer los textos por escrito, manteniendo en lo posible (tanto como es posible en la sociedad oral) su fidelidad original.

Por su parte, el entrevistado ante la mono-pregunta del mes en lugar de intentar una definición o reflexión abstracta sobre el significado del tema (saber, vida, trabajo, sueño, etc.) establece una asociación con los usos y actividades cotidianas, concretas, de la vida en la comunidad. Habla sobre las cosas que se hacen en concreto y no sobre los conceptos en abstracto. (Conviene aclarar que no estamos proponiendo que no sean capaces de abstraer, solamente estamos diciendo que en las narrativas se priorizaban las cosas concretas.)

No hay análisis ni crítica sino relato

El escritor quechua no se interesa por criticar al entrevistado o a los contenidos proporcionados, su interés más bien es reflejar con fidelidad lo que dijo.

En los cuadernos, fuera de las divisiones que las planas establecen, no hay divisiones ni subdivisiones por parte del escritor: en general todo el texto es uno. Algunas veces se incluyen algunas observaciones iniciales sobre las páginas escritas, pero después se pasa a reproducir las respuestas de los entrevistados, pero generalmente sin distinguirlas por títulos o subtítulos, aunque algunas autorías aparecen al comienzo o al final de la narrativa respectiva.

No hay análisis de los textos, por tanto tampoco hay críticas ni categorías, menos juicios de valor. Otra cosa es que en los relatos, los entrevistados puedan manifestar sus puntos de vista acerca de

lo que es bueno o malo. El escritor se limita a reproducir lo que el entrevistado dijo.

El proceso: escucha-escrivo

Deviene en una nueva epistemología: la epistemología de la reflexión cotidiana.

En la conversación cotidiana, es una pregunta inusual, abstracta. En un principio se iba negando el conocimiento, qué será SABER, andá preguntale al profesor. Pero poco a poco, el *YACHAY* se fue configurando como un concepto manejable, *chay yachay*. Se fue produciendo una conceptualización, una reificación del concepto-palabra.

Conclusiones

En *iskuylamanta*, la idea que yo tenía al plantear esta pregunta era tener información acerca de las opiniones que los comunarios de la región tenían sobre el funcionamiento de la escuela. Pero el tratamiento que los comunarios le dan es también holístico, o sea se reflexiona desde la lógica de la conjunción. Algunos elementos son: ligar el pasado con el presente, ligar lo abstracto con lo concreto, privilegiar lo vivencial antes que lo proyectivo.

Los comunarios también pueden (y deben) escribir, de modo que podamos escuchar sus voces de primera mano; conocer su vida cotidiana de más cerca, y así entenderlos mejor.

La investigación puede realizarse a partir de sus propios recursos y estrategias. Y se pueden alcanzar niveles de producción considerables.

Los textos proporcionan información útil para la investigación de aspectos de investigación, lingüísticos, y culturales. En esta presentación, hemos intentado resaltar cómo esta experiencia de los escritores quechuas no solamente sirvió para que se ejerciten en la escritura, pero también para visibilizar las posibilidades epistemológicas de la reflexión sobre la vida cotidiana.

Bibliografía

Cañari Loayza, Hilda.

2010 **Anta Warmikuna kawsayninkumanta willakkunku.** Cusco: Centro Andino de Educación y Promoción José María Arguedas / Centro Guaman Poma de Ayala. En línea: www.guamanpoma.org/blog/wp-content/uploads/2011/04/Anta-warmikuna-kawsayninkumanta-willakunku-2011.pdf

Conde M., Ramón.

1989 **Educación intercultural y bilingüe: La experiencia del SENALEP.** En línea: <http://www.ucb.edu.bo/BibliotecaAymara/docsonline/pdf/426975352.pdf>

Ilafaya, Lorenzo.

1998a Iskuylamanta. Transcripción y normalización de la escritura, Pedro Plaza. Manuscrito.

1998b Imataq kawsay. Transcripción y normalización de la escritura, Pedro Plaza. Manuscrito.

1999 Imataq yachay. Transcripción y normalización de la escritura, Pedro Plaza. Manuscrito.

2000 Simikuna. Transcripción y normalización de la escritura, Pedro Plaza. Manuscrito.

López, Luis Enrique.

2005 **De Resquicios a Boquerones: La educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: Plural / PROEIB Andes.

Mejía Waman, Mario.

2011 **Teqse.** En línea: lengamer.org/admin/language_folders/quechuadecusco/user_uploaded_files/links/File/Qhapaqkuna/teqse_quechua.pdf

Anexos

1. Producción escrita por Lorenzo Ilafaya Guarayo

Nº	Tema	Nº págs. cuaderno	Nº palabras	Traducción
1	Ilafaya 1: Comunidadmanta		3247	La comunidad
2	Ilafaya 2: Imataq Yachay	88	4350	Qué es saber
3	Ilafaya 3: Wawakuna Yachay Wasiman Risqankumanta	59	4000	Los niños van a la escuela
4	Simikuna	196	12740	Vocabularios
5	Rilijunmanta	198	17028	La religión
6	Pukllanamanta	194	11640	Los juegos
7	Awaykunamanta	200	12600	Los tejidos
8	Imataq Llank'ay	194	13192	Qué es trabajar
9	Imaynata Yachachinku Wawaman	200	15200	Enseñanza a los niños
10	Imaynata Yachakurqanku Iscuelapi	202	17372	Cómo aprendían en la escuela
11	Kawsaymanta	98	8428	De la vida
12	Wañusqa	200	17200	La muerte
13	Todos Santosmanta	192	12864	Todos Santos
14	Jampinamanta	194	15520	De las curaciones
15	Phawaq P'ichquchmanta Qillqa	116	9976	El canto de los pájaros
16	Pukllay Takiymanta, Pukllay P'unchaykunachpi	198	17028	Los juegos
17	Kawsaymanta	204	12240	La vida
18	Awilukunamanta	186	11532	Los abuelos
19	Musquymanta	200	16900	Los sueños
20	Phiñanasqamanta	200	16900	De los enojos
21	Kusikuymanta	200	16900	De la alegría
	TOTAL No Palabras		266857	

2. Producción escrita por Modesto Vargas

Nº	Tema	Nº págs. cuaderno	Nº palabras	Traducción
1	Modesto 1: kawsayniymanta		2712	Memorias
2	Modesto 2: iskwuiliru		3843	entrevista a alumno de escuela bilingüe
3	Qhurakunamanta 1	92	3220	Plantas 1
4	Qhurakunamanta 2	96	3360	Plantas 2
5	Modesto 3: Jistakunamanta	96	4224	Las Fiestas (parcialmente copiado, 31 págs.)
6	Rilijiunmanta, Catolicomanta	208	8320	Las religiones
7	Imataq Llank'ay	200	6000	Qué es trabajar
8	Imataq Yachay	196	5880	Qué es saber
9	Imataq Kawsay	200	6000	La vida
10	P'isqukunamanta	198	9900	Los pájaros
11	Takiykunamanta	206	9270	Las canciones
12	Mikhuykunamanta	196	8820	Las comidas
13	Musquymanta	192	8448	Los sueños
14	Kusikuymanta	192	8256	De la alegría
15	Phiñanasqa	192	8256	De los enojos
16	Imaynataq Escuelapi Yachachina Kanman?	200	9000	Qué se debería enseñar en la escuela
17	Muturmanta	100	3000	De los motores
18	Pallaymanta	100	3200	De los diseños en tejidos
19	Phuchkanamanta (2)	96	3360	Del hilado
20	Yachaymantawan Wawamantawan	92	3404	De la enseñanza y los niños
	Total: número de palabras		118473	

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Martín Ballivian. Yo quiero preguntar acerca de la mundialización de la información. Es un punto que el Tata tocó [en referencia al Dr. Pedro Plaza] y que como bien el suizo Jean McBride en su oportunidad él propuso hacer un nuevo orden de la comunicación en la información. Él decía: “Hay un enorme fraude cuando se habla de globalización, lo único que se está globalizando es la pobreza. Y en la comunicación se está globalizando la pobreza de la información, y en los contenidos. Inclusive las traducciones del inglés al castellano, en México, se las hacen transmitiendo en mensajes subliminales la ideología del norte, lo cual es un atentado para los indígenas y para todos los consumidores. Por ello, informaciones recientes dicen que la ONU se está reuniendo a pedido de los gobiernos en vías de desarrollo a que exista un ordenamiento del Internet, por ejemplo. Es decir, se va a discutir el pedido de ejercer control sobre el Internet, porque es mediante él que vienen ingresando estas lógicas. En este sentido, quiero preguntar: ¿Será pertinente, sobre las leyes que hay a nivel mundial en torno a las lenguas, proponer que la norma sea justa? o ¿es un sueño irrealizable?

Pedro Plaza. Bueno, me parece difícil responder esto de las normas físicas, porque mientras nosotros nos planteamos, por ejemplo, una posibilidad, una necesidad, de descolonización, de liberación. La pregunta es hasta qué punto, hasta dónde nos podemos liberar.

En este sentido es cierto que si miramos estas películas de Hollywood, que las hay de todo, una de las cosas espantosas es que muchas tramas y muchas historias se basan en el engaño. El engaño es visto como algo positivo. Por ejemplo, hay una serie que se llama “Misión imposible”, la cual mirábamos de jovencitos, en la universidad de Bloomington, todos los jóvenes de la universidad, allá en el sótano nos reunimos, veinte, treinta chicos, a las diez de la noche. Según nosotros, en ese momento, lo calificábamos como un programa lindo, excelente, se trataba del maestro de los disfraces, de las mil caras. Entonces los personajes iban a diferentes países del tercer mundo,

a atrapar a un criminal, a rescatar a alguien, etcétera, pero siempre se basaba en el engaño. Entonces hay cosas así. Hay sexo, violencia, pornografía, en Hollywood, y es una empresa grandísima. Han debido ver ustedes la película “Avatar”, el productor de esa película ha recibido más de trescientos millones de dólares, en ganancias, a nivel mundial, porque nosotros somos cómplices de esto, ya que vamos a mirar.

Entonces ¿qué podemos hacer?, una posibilidad sería: Agarramos estas cosas, los imanares, y los botamos, computadoras, datos, todo esto. Internet chau, así los alumnos ahorrarían plata. Porque también los alumnos sucumben a la tentación del *copy and paste*. Incluso, en el curso de metodologías de la investigación, les explico: Vayan a Internet, investiguen, pero todo lo que saquen de Internet pongan entre comillas y pongan la fuente. Pero algunos entregaban su trabajo, tal vez pensaban que no me iba a dar cuenta, pero uno rápidamente se da cuenta de cómo escribe el alumno y cómo escribe un experto. Empieza a utilizar un vocabulario diferente, muy técnico, etc. Entonces, uno busca en Internet y aparece la página. Entonces ¿cuánto tiene el alumno? Tiene cero, punto, cero, cero. Y les devuelvo así, con sus notas, cero, cero, no tienen dónde reclamar, entonces hay consecuencias. Entonces, una posibilidad sería: Nos desharemos de todos estos elementos.

La otra posibilidad es hacerle frente. Por ejemplo, un elemento primordial en esta experiencia es la producción cultural propia. Entonces, con el *imananar* hay gente que habla en quechua, necesariamente el imananar no tiene que atentar contra la lengua. Porque los que atentan contra la lengua no son los aparatos, los aparatos están ahí nomás. Son los usuarios, es la comunidad de hablantes, la minimización, etc. Entonces, hay que producir textos en lenguas indígenas; hay que hacer películas en lenguas indígenas; hay que hacer teatro en lenguas indígenas; algo que no hacemos. Nuestra producción cultural propia en quechua, por ejemplo, mucho se reduce a los poemas, y a unos cuantos cuentos. Paredes Candia se hace de una pequeña fortuna, por lo menos la posibilidad

de ganarse un poquito de plata, con tradiciones, cuentos, etc. Hay otros que sacan malas palabras en quechua, por ejemplo. Pero hay que producir cosas más académicas. Hay que producir literatura. No solamente reproducir la tradición oral, porque la forma escrita tiene la característica de desarrollar el lenguaje. Porque al escribir uno, pueda cambiar, puede reflexionar, puede ampliar, puede quitar, puede inventar palabras. Yo, al escribir este artículo me he inventado la palabra “digustar”, para decir lo contrario de “gustar”. La producción cultural de los pueblos indígenas, a la gente de la ciudad le “digusta”. No quiero decir “les disgusta”, quiero decir “no les gusta”. Entonces he puesto “digustar”. Pero eso es cuando se pone uno a escribir.

Entonces, la alternativa a cortar el uso de estos aparatos, es más bien utilizar estos mismos aparatos, creo que no nos vamos a poder liberar de eso. El Internet, ahí, igualmente, hay regímenes que quieren regular, pero yo creo que conviene decirlo desde un principio, que los humanos somos santos y diablos al mismo tiempo. Somos ángeles y diablos al mismo tiempo. Tenemos un lado negativo y un lado positivo, siempre. Entonces no podemos asumir que nosotros somos los buenos y los otros son los malos. Porque si asumimos eso, entonces la consecuencia. Es decir, yo soy bueno y los otros son los malos, hay que destruir a los malos. Eso pensó Hitler, por ejemplo, y seis millones de judíos pasados por las cámaras de gas.

Entonces, creo que hay que balancear un poco las cosas, pero en términos de buscar nuestra independencia, nuestra libertad, creo que conviene practicar más lo que llamamos intraculturalidad, nuestra producción propia.

Rolando Moy. Es interesante el tema de la descolonización, y la gran pregunta es a veces saber ¿de qué es de lo que se quiere descolonizar? Hay criterios, infundados, injustificados, en sentido de que nosotros, desde los pueblos indígenas, queremos hacer desaparecer al otro. Y eso es una equivocación, vuelvo a reiterar, en ningún momento nosotros hemos pensado en ese sentido. Siempre hemos dicho: lo que queremos es que exista un diálogo horizontal, entre el saber

indígena con nuestros saberes. Entonces, en ese diálogo horizontal, lo que debemos saber es ¿cuál es el medio por el que vamos a generar estos equilibrios, en una sociedad tan desequilibrada?

Un tema que ahora en los CEPO estamos discutiendo, por ejemplo, es el extremo del ser materialista. Cuando los pueblos indígenas siempre hemos tratado de que exista un equilibrio entre lo material y lo espiritual. Entonces, se está hablando de cómo empezamos a hablar de esto con la descolonización. Pero, en ese sentido, de evitar que se implemente y se imponga el pensamiento del extremo materialista.

Otro tema es cómo descolonizarnos de esto en lo que estamos inmersos los pueblos indígenas, ahora que se impone lo individual frente a lo colectivo. Aquí viene mi pregunta: En esta su experiencia de trabajo, con los hermanos de tierras altas, ¿cuáles son los temas que a ellos les interesa trabajar como proceso de descolonización?

Lizet Acuña. Cuando escuchaba su intervención me ponía a pensar en la relación entre lenguaje y pensamiento, y esto asociado al tema de los procesos cognitivos. De acuerdo a los testimonios que va presentando, se ve cómo los procesos cognitivos se van articulando a las prácticas sociales, a las prácticas culturales que realizan. Entonces ¿cómo hacer para que en este espacio de educación superior, cuando entran estudiantes con esos procesos cognitivos, con esa producción lingüística, no se pierda esa pluralidad de pensamiento? Porque cuando se exige que el estudiante produzca académicamente, con buena redacción, [se le uniformiza]. ¿Cómo flexibilizar la producción académica?

Soldad Guzmán. Yo voy a hacer un minúsculo ejercicio de descolonización, con una pregunta muy simple: *Tata Pedro, ñuqapaqqa ancha k'achitu kay llamk'ayqa, amcha kusikuni. Juk tapuysitu, qampaq rurachkaq: Imataq ruwanqanku, kay compañerosta, kayman, jakayman, ichari, chay qillkasqamkuman?. Imapaq sirvinqamku, paykunapaq, ayllunkunapaq o ichapis ña sirvinqa, chay runakuna t'ukunapaq, ch'aqwanapaq, ichapis. Chayta yachariyta munani tata.*

Vidal Arratia. Primeramente, felicitarte y agradecerle tata Pedro, porque siempre has sido una lumbrera, para muchos de nosotros eres una guía para varias de nuestras acciones. Muchas gracias por tu sabiduría. Ahora, mi pregunta sería: ¿Cómo hacemos los indígenas que no estamos en las comunidades rurales? Que no escuchamos el canto de los pajaritos, que no escuchamos lo que canta el burro ¿Cómo hacemos en estos espacios urbanos? porque los indígenas ya no somos solamente rurales, manejamos varios espacios y estamos en diferentes estados ¿Cómo hacemos para compartir lo que tú has manifestado “conocer, hacer, incidir, sentir, querer, amar”. Esa pedagogía del afecto, la pedagogía del amor. ¿Cómo entramos en este espacio universitario?

Alguna vez, cuando le escuché a Fernando Galindo me pregunté ¿cómo hacemos nosotros [los indígenas] que hemos hecho algún curso de postgrado, para entrar con estas nuevas pedagogías, en esta nueva producción intelectual, en este nuevo espacio universitario?. Porque yo, ahora que estoy en esta situación [como docente y jefe de carrera] me siento entre la espada y la pared, ahora me encuentro, entre las voces disonantes, “el indio allí y el indio allá”.

Pedro Plaza. Creo que primero habría que estar de acuerdo con mi compañero, buscar la descolonización de aquello que genera un desequilibrio, me parece correcto eso. Pero habría que identificar ¿qué cosas son las cosas que generan desequilibrio? El tema del materialismo obviamente es parte de la vida también ¿no?, en el sentido de que necesitamos comer, tenemos que coger un pescado, podríamos decir: “es material”. Por otro lado, esto se relaciona también con el tema económico, porque hay gente que solamente quiere acumular, acumular, entonces la acumulación puede desconfigurar o desfigurar lo que uno está realmente buscando. Pero una forma de ir descolonizándonos es hacer lo que podríamos llamar la “contra-colonización”, en lugar de simplemente seguir consumiendo de manera pasiva y cada vez entrampándonos más en esta globalización, que como decía Martín Ballivian, sólo sirve para globalizar la pobreza. Bueno, cuantos más pobres haya, quiere decir que hay algunos que

están disfrutando, pero en ese contexto, la contra-colonización tiene que ser vista desde la perspectiva de la intraculturalidad. Es decir, profundizar la producción cultural propia.

¿Cómo podemos competir en la universidad? Por ejemplo, generando espacios para que la lengua indígena esté presente. Algunos rituales se han ido metiendo, pero más que rituales creo que habría que tener espacios para que la lengua entre en el panorama universitario. Y a través de la lengua entra la escritura. Y en este tema de la producción cultural propia, yo enfatizaría esto desde la producción de los propios hablantes. Cuando uno los provoca con una pregunta, estamos hablando de una metodología, de una preguntita por mes. Se moviliza lo comunitario. Pero habría que avanzar más allá, no solamente hacer una pregunta sino hacer una conversación. Habría que trabajar de una manera más sostenida, más sistemática. La academia también es eso. Desafortunadamente, el conocimiento no puede avanzar si no hay personas que están innovando, transformando.

Los quechuas, los aymaras, los yurakarés, etc., si mantienen el modo de producción conservador, tal como lo han hecho por cientos de años, pero que además sucumben a la modernización, tarde o temprano van a terminar pasándose al otro lado. Y en ese proceso pueden perder lengua y cultura. Si las lenguas son importantes para la humanidad, como dicen los lingüistas que buscan reivindicar la diversidad, porque cada lengua es una manera única de mirar el mundo, tanto sintáctica como semánticamente. Si es así, entonces no nos conviene perder lenguas indígenas, culturas indígenas. Si ahí, podemos recuperar cosas interesantes de las comunidades, por ejemplo esto del individualismo versus la vida en comunidad. Es cierto que en un principio la computadora, por ejemplo, los juegos electrónicos hicieron a las personas más individualistas, uno ya no necesita de los otros. Antes, un televisor era para toda la familia, la familia se reunía a la hora del almuerzo, a la hora del noticioso y miraban todos. Pero, a medida que ha ido avanzando el consumo intensivo, el mercado global, el mercado total, como algunos le dicen, ya cada uno tiene su propia computadora, o su propio televisor, en

su cuarto. Entonces ya no se pelean, no dicen ‘ah, yo quiero ver el partido de fútbol, la mamá quiere mirar agenda femenina, ahora cada uno tiene su televisor y mira ahí lo que quiere. Entonces, sí se produce un individualismo.

El Internet, igualmente, se convierte en una adicción, porque estos aparatos electrónicos producen placer. Y como producen placer, entonces se produce también la adicción, pero al costo de dejar a un lado la convivencia humana. Entonces, también hay que recuperar ese lado humano, que está muy vivo, en las comunidades indígenas, en los pueblos indígenas. Pero ¿cómo podemos recuperar la vida de la comunidad?, si estamos entrando en un sistema de metrópolis, en las ciudades ¿cómo lo podemos hacer?

Una posibilidad de responder a eso es, volviendo al plano del televisor y de la electrónica, poner programas en quechua, por ejemplo, veinticuatro horas al día. Porque en este momento, por la televisión en cable uno puede mirar programas en chino, coreano, francés, portugués, alemán y castellano. Pero no puede mirar diez minutos de televisión en quechua, menos en yurakaré. Entonces, donde hay que penetrar es en ese mundo globalizado, hay que generar la contra-globalización. La particularidad se tiene que reivindicar, pero esta particularidad, o esa cultura, si no se expande, entonces se muere. Por ello, para poder sostenerse, una cultura tiene que expandirse. El domingo, una señora dice: “Pero ¿no sería bueno que la pollera desaparezca de una vez?”, yo le digo ¿pero señora, la pollera es parte de la moda española, para empezar. Y segundo, en Bolivia, por lo menos en Cochabamba, la pollera ha adquirido un nuevo prestigio, de ahí que hay las cholitas villeras que son de pantalón, son de vestido, para cantar y bailar en esos grupos se ponen pollera y es una moda. ¿Quiénes somos nosotros para decir esa moda está mal, o está bien? Eso es el pueblo lo que hace, pero podemos retomar esos elementos para priorizar, o para fortalecer lo propio, la producción cultural, propia. Y hay que crear espacios en la ciudad, Soledad Guzmán nos da un pequeño ejemplo, utiliza el quechua para hacer su pregunta y me pregunta ¿para qué sirve lo que han escrito?

Bueno, a ellos, a los dos escritores quechuas yo creo que les ha servido como experiencia y para ganarse unos pesitos. Desafortunadamente, en este proceso de modernización, no podemos obviar la discusión sobre la plata; el mismo gobierno da el Bono Sol, o el Bono Dignidad o el Bono Juancito Pinto, entonces eso es plata, parece que no nos podemos liberar de la plata, sería bueno liberarse de eso. Ahora, para qué me sirve a mí, a mí me sirve mucho esto que han escrito porque me permite comprender cómo es la vida vista desde la perspectiva de ellos mismos. No como yo quisiera que sea. Entonces yo no estoy diciendo cómo debe ser la vida, al reflejar mínimamente lo que ellos han escrito, estamos hablando de trescientas mil palabras, y aquí hemos hablado de dos mil o tres mil, pero nos sirve a nosotros para entender mejor lo que está pasando.

¿A la comunidad de qué le ha servido eso? Han reflexionado un rato, han discutido, han compartido un momento y ahí se terminó. Lo que falta, y alguien me lo sugirió últimamente, hay que publicar esto y hay que devolver a las comunidades.

Ellos quieren hacerlo, pero hasta aquí a mí me ha costado apoyar la experiencia desde mi propio bolsillo. Un día viene Lorenzo Ifalla y me dicen: ‘Ya hemos escrito nosotros bastante, ahora queremos expandir la experiencia, queremos veinte escritores’ Pero en el momento de los veinte escritores, de los ochenta bolivianos habían ido subiendo cada mes. Al final, ya me costaba cien dólares, a cincuenta dólares a cada uno le pagaba. Pero con veinte escritores, ¿cuánto es? Mil dólares por mes. No, ya no puedo sacar ni con todo lo que gano, con tutorías, con la universidad. No pues, ya no podía sostener, entonces les dije: “Lorenzo, Modesto, yo ya no lo puedo sostener”. Además, ustedes no pueden ser dependientes. Esto lo tienen que seguir haciendo pero por su propia cuenta. Ahora, Lorenzo ha intentado, y últimamente me ha informado que sí ha escrito, sobre algunos otros temas, sobre el trato que los indígenas reciben en las alcaldías, un tema interesante, y ha estado escribiendo eso por su propia cuenta. Si yo quiero rescatar eso que ha escrito tengo que llevar los cincuenta dólares.

Bueno, entonces, lo que falta al nivel de la producción de conocimientos en las comunidades, es crear espacios donde estos grupos de personas interesadas en la producción de textos puedan producir diferentes tipos de textos, puedan escribir teatro, puedan escribir novelas, puedan competir. En el campo de la música se puede hacer, con su propia música, con sus propias letras, etcétera. Pero eso también se ha ido monetizando, entonces hay que buscar los modos para que ellos produzcan, pero alguien le tiene que pagar a ese productor, para que pueda vivir, porque tampoco puede vivir del aire, ni de su producción literaria. Entonces, si pudiéramos conseguir que alguien ponga diez mil dólares para que los veinte escritores trabajen un mes, o unos cinco meses, sí producirían, pero yo ya no estaría conforme con que vuelvan otra vez a producir y a reflexionar, sino que tendrían que producir cosas un poco más formales. Una investigación más seria de sus propios conocimientos. Y no solamente investigar lo que hay, sino, ir más allá, experimentar. A ver, cómo podemos producir mejor las papas que estamos produciendo. O sea, innovar el modo de producción. Bueno, si innovamos el modo de producción vamos a transformar la comunidad, pero es inevitable. Porque si se quedan como están, si se mantienen de manera conservadora su propio modo de producción, incluso su ropa, su comida, etc. Si no hacemos cambios, entonces tarde o temprano eso tiende a debilitarse y tal vez a morirse. Claro, podemos decir: “los pueblos indígenas no se han muerto en quinientos años, no vamos a predecir que se van a morir en cien o en doscientos años”, como predijo Cerrón Palomino, con respecto al quechua. Hemos apostado. Yo le he dicho: “No, en doscientos años no va a desaparecer el quechua”. Él dice que va a desaparecer, eso lo veremos con el tiempo.

Gestión del conocimiento en la (j)aula: Prácticas en epistemología interior como base hacia un pluralismo epistémico en la docencia universitaria

J. Fernando Galindo¹

He titulado esta presentación: “Gestión del conocimiento en la (j)aula”, prácticas en epistemología interior como base hacia un pluralismo epistémico en la docencia universitaria”. He dividido esta presentación en dos partes. En la primera parte planteo algunas ideas generales acerca del contexto. En la segunda, me refiero a las prácticas en epistemología interior en el aula, como una expresión de la gestión del conocimiento.

Primera parte: contexto

Desafíos de la diversidad a la universidad

El tema de la diversidad, una característica central y constitutiva de nuestra sociedad largamente negada en nuestra historia, finalmente se ha instalado en Bolivia, en las últimas dos décadas (1992-2012), como resultado de las demandas sociales y políticas provenientes de los movimientos sociales, principalmente indígenas y campesinos, e intelectuales y de políticas multiculturales de signo liberal (1990s) y “pro-indígenas” (2005 hasta la actualidad). Este reconocimiento se expresa, por ejemplo, en la nueva Constitución Política del Estado de 2009, donde términos como diversidad y pluralidad ocupan un lugar central, así como la construcción de institucionalidad estatal y de

¹ Docente de sociología educativa en la Universidad Mayor de San Simón e investigador del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA). Favor enviar sus comentarios y sugerencias a la siguiente dirección: untimely1@hotmail.com

políticas con estos propósitos. Sin embargo, la construcción de una sociedad diversa es un desafío de largo plazo que plantea complejos desafíos a la sociedad, el Estado y sus respectivas instituciones.

En este contexto, no sin conflictos y tensiones, han ido emergiendo temáticas interrelacionadas como la de interculturalidad, la descolonización y el pluralismo epistémico, que desde sus particularidades expresan desafíos centrales del contexto sociopolítico actual a la tarea de reconstruir y/o reinventar la educación superior y las universidades en Bolivia. Aprovechando el contexto de este evento en esta primera parte voy a compartir ideas que he desarrollado en anteriores reflexiones y escritos que brindan un contexto a lo que voy a decir después. Básicamente hago un listado incompleto de algunos desafíos que nos plantea el estar en una sociedad diversa o en un estado plurinacional.

Primero, el desafío de la democratización del acceso estudiantil a la educación superior de sectores populares, indígenas, campesinos, un tema al que creo nos hemos referido ya bastante, desafío al cual las universidades han respondido planteando un conjunto de acciones afirmativas como el Programa de Admisión Especial (PAE), ahora conocido como el Programa de Becas Individual (PBI) y también a través de procesos de desconcentración de servicios universitarios sobre todo en áreas periurbanas y rurales, que constituyen una manera de tender puentes entre la universidad y la sociedad; procesos que sin embargo reproducen en esos contextos, problemas similares a los que confrontan las universidades públicas en las ciudades.

Otro desafío es el tema de la pluralidad institucional. ¿Qué entiendo por este neologismo? Con esto me refiero a la flexibilización y adecuación de las estructuras institucionales para responder a los desafíos de la diversidad y las demandas de educación universitaria de pueblos indígenas. Por ejemplo las universidades no tienen formularios en quechua, no tienen sus reglamentos en otros idiomas; a esto me refiero con el término de pluralidad institucional y para llegar a esto va a pasar todavía mucho tiempo. Y ante la insuficiencia, o limitación de las instituciones de educación superior actuales

frente a esta demanda, a este desafío, es que en mi opinión surgen las universidades indígenas con sus claro-oscuros”.

Otro desafío del contexto actual es la diversificación de la composición docente. Anteriormente los docentes universitarios eran principalmente de clase media, estamos hablando de hace 20 a 30 años atrás. Y en las últimas dos décadas estamos atestiguando la emergencia de lo que llamaría académicos de primera generación, profesionales y académicos provenientes de familias obreras y campesinas que son los primeros en haber obtenido una educación universitaria que son diferentes a aquellos docentes cuyos padres, abuelos, etc. ya eran profesionales, profesores, etc. Esta es una dimensión que la pasamos desapercibida, o que no la problematizamos en la universidad porque nos puede plantear un conjunto de desafíos. Y la manera como estos docentes de primera generación han ido emergiendo ha sido siguiendo los patrones de movilidad establecidos en la sociedad y la universidad; es decir, por méritos propios y también por esos caminos medio chuecos de la universidad, alianzas, padrinazgos, etc. Y la cultura de los académicos de primera generación, es una cultura que reproduce el hábitus de la cultura docente dominante; es decir, las clases medias docentes de antes, aunque en algunos casos, muy pocos, enfatizan su identidad étnica como docentes indígenas, o mestizos, pues la mayoría de los académicos de primera generación se inscriben en los valores de la cultura dominante

Otro desafío es la diversificación del currículo universitario. Y aquí es importante considerar que no estamos partiendo de cero. Me gustó lo que Fernando Prada indicó que, por ejemplo, hay AGRUCO, el PROEIB-Andes y podríamos añadir otros como el Centro Agua, como lugares donde se están explorando posibilidades de dialogar con los conocimientos locales, incorporar investigadores, locales, etc. Y yo creo que estas instituciones ameritan investigaciones sobre ellas mismas para aprender de su experiencia.

Finalmente, otro desafío del contexto social diverso es el pluralismo epistemológico en la investigación. Y en esto ya se han ido dando

experiencias incipientes, debido en parte a que las comunidades de investigación en nuestras universidades son todavía débiles, si las comparamos con el desarrollo de investigación en universidades de otros países como Chile, Argentina, Brasil, donde los institutos de investigación se han institucionalizado hace más de medio siglo, y nosotros estamos todavía en un proceso inicial de institucionalización, gracias a la cooperación internacional, suecos, holandeses, belgas que también nos ponen ciertas limitaciones sobre lo que se debe investigar, las temáticas, enfoques, etc.² Y después otro factor es que en nuestros institutos de investigación se reproducen los modelos dominantes de producción del conocimiento. Por ejemplo el *peer review*, o la revisión por pares, que es un icono de la investigación en el norte, que básicamente se refiere a que cuando uno escribe algo lo somete a pares académicos y estos pares académicos son los que validan y legitiman si es un aporte o no. Pero es también una manera de reproducir el modelo dominante de academia, y ahí hay que ir buscando otras formas de validación del conocimiento, y aquí se plantean cosas bien interesantes como la validación social y por gente de la comunidad.

Fuera de la universidad hay experiencias de las cuales creo que también tenemos que aprender. Por ejemplo, toda esta tradición riquísima de la investigación-acción participativa, que tiene elementos de pluralismo epistemológico y esto viene desde las décadas de los 1960, y 70. Por ejemplo, en el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), institución a la cual estoy vinculado, hay una experiencia de cuarenta años de investigación-acción participativa, pero nunca esa experiencia de CIPCA ha penetrado la universidad, o nunca la universidad se ha abierto para decir ¿a ver, quisiéramos escuchar cómo han hecho investigación-acción participativa en contextos indígenas y campesinos? Otra

² Véase (Galindo 2003a, y Galindo 2003b) para una discusión sobre la institucionalización de la investigación en la universidad y el rol de la cooperación internacional en la institucionalización de la investigación en la Universidad Mayor de San Simón.

experiencia interesante, fuera de la universidad, con ciertos puentes, es la que se refiere al empleo de la historia oral. Ahí está el Taller de Historia Oral Andina (THOA), vinculado con el trabajo de Silvia Rivera y un grupo de intelectuales aymaras, donde también hay una rica experiencia de pluralismo epistemológico de la cual creo que las ciencias sociales pueden aprender.

Pluralismo epistémico

La segunda idea de contexto que quiero plantear son algunas apostillas sobre el pluralismo epistemológico o epistémico, ahí creo que en algún momento debemos discutir si son lo mismo o son cosas diferentes. Quiero comenzar con una definición muy simple que creo todos compartimos entendida como la (Co) “existencia de diversas maneras legítimas de conocer el mundo” (Olivé, 2009). Pero aquí es importante que veamos la especificidad de esta reflexión y discusión sobre el pluralismo epistemológico que estamos teniendo aquí y la discusión que tienen afuera. El tema del pluralismo epistemológico no es nuevo, pero tiene sus especificidades. En el norte, donde esta discusión se hizo fuerte en la década de los sesenta y setenta, en parte por el empuje de un autor como Paul Feyerabend, que hizo una fuerte crítica a la práctica de la ciencia³. Pero en el norte la discusión sobre el pluralismo epistémico básicamente ha sido una discusión académica entre filósofos, científicos, académicos, etc. Pero en el caso nuestro, la discusión sobre el pluralismo epistemológico surge fuera de la universidad, de esta tensión entre sectores subordinados, pueblos indígenas, afrodescendientes y otros y su relación conflictiva con el Estado. Es en este contexto que surge este tema y esto le da su particularidad y su sello de identidad a esta discusión. Y una de las tensiones centrales es el efecto o los efectos de la modernidad en la sociedad, la cultura, el medio ambiente y la vida de la gente que genera esta discusión. Desde esta perspectiva, el problema del TIPNIS, por ejemplo, puede ser abordado también como una tensión entre diferentes epistemologías.

³ Véase por ejemplo “Tratado contra el método” de Paul Feyerabend (1986).

En la discusión del pluralismo epistemológico, en nuestro contexto, creo que es importante ver que no estamos empezando de cero. A veces, la tendencia nuestra es a pensar que siempre estamos empezando. Aparece el término y se piensa que se está empezando con la discusión. Pluralismo epistemológico es una manera actual de nombrar una problemática que ha existido desde hace mucho tiempo atrás, que es la existencia de diferentes maneras de conocer, de saber y de intervenir en el mundo y que esos conocimientos tienen además un carácter legítimo. Ahora, en esta generación, le damos este nombre de pluralismo epistémico, esta etiqueta y por eso es importante ver los antecedentes.

Entre estos antecedentes es importante referirse a tres momentos. Primero el trabajo que han hecho los cronistas y los antropólogos, el trabajo de Guamán Poma de Ayala describiendo cómo era el conocimiento y las prácticas indígenas que estaban siendo colonizadas en el periodo de la colonización española. Los antropólogos también han hecho mucho, sin haber utilizado el término pluralismo, han proporcionado insumos importantes que hay que considerarlos. Después en las décadas del 1960 y del 70 ha habido mucha producción y discusión en el ámbito del desarrollo, desarrollo rural, desarrollo local y que apuntaba al reconocimiento social e institucional del conocimiento de la gente, y las etiquetas que en ese momento utilizaban fueron las de etnodesarrollo, desarrollo local, desarrollo endógeno, la ciencia de la gente y otros. Y finalmente un tercer momento en esta historia del pluralismo epistemológico es el momento del pluralismo mismo, que en el caso nuestro ha llegado a una situación de estatización, se ha constitucionalizado, pues de una u otra manera está en la Constitución Política del Estado y esto plantea oportunidades y riesgos, porque cuando algo que es vivo, dinámico, que está en la práctica de la gente se estatiza lo que ocurre es que se congela en la ley y la norma, aunque claro está sujeto a interpretación. Y enfatizo esto porque ahora tenemos Estado plurinacional, se reconoce la diversidad de saberes, comenzamos a hacer lo que el Estado dice, negando la diversidad de prácticas

que hay en la sociedad. Y ahí, por ejemplo, yo me animaría a lanzar esta idea de la dialéctica del pluralismo epistemológico, esta tensión entre lo estatal y lo vivo que está en la sociedad.

Finalmente, una tarea para quienes reflexionamos sobre estos temas es ver el concepto de manera relacional. Generalmente, tendemos a ver los conceptos de manera discreta, como si fueran entidades aisladas, cuando los conceptos son también parte de familias conceptuales y el concepto de pluralismo epistemológico es parte de una familia grande. El concepto grande sería el concepto de diversidad y dentro de este estarían otros conceptos como el de interculturalidad, con todos sus primos-hermanos, descolonización, pluralismo epistémico, etc. Entonces es importante que comencemos a ver estos vínculos y relaciones. Aquí ha salido de manera innata cuando se hablaba de pluralismo hemos hecho las conexiones con interculturalidad, descolonización, pero hay que trabajar estas conexiones estas relaciones conceptuales de manera más sistemática.

Gramáticas de producción de subjetividades en la universidad

El tercer tema que quiero plantear para la discusión es pensar la universidad en sus dimensiones estructurales. Esas cosas que están ahí, que nos constituyen como sujetos universitarios, docentes, estudiantes, etc. pero de las cuales a veces no somos conscientes. Esta es quizás mi mirada estructuralista. Y aquí quiero referirme a las gramáticas de producción de subjetividades en la universidad⁴. En el caso de nuestras universidades, creo que hay la confluencia de tres gramáticas de producción de subjetividades, de cómo nos volvemos sujetos. Una primera gramática, que corresponde al periodo colonial, que es la gramática de la conquista, que podríamos reducirla a la siguiente fórmula: “yo conquisto, luego existo”, que hemos heredado de la conquista y que tiene sus variantes, por ejemplo, “yo creo, luego existo”, o “yo repito, reproduzco el orden existente, luego existo” plasmada en la primera universidad, Universidad de San Francisco

⁴ En otro trabajo (Galindo, 2006) he abordado estas dimensiones con algo de detalle.

Xavier, fundada por religiosos, o una tercera variante “yo resisto, luego existo” plasmada por los independentistas. Posteriormente, se constituye una segunda gramática de producción de subjetividad en la universidad, vinculada con la lógica de producción del conocimiento que tiene mucho que ver con el cogito ergo sum, “pienso luego existo” de Descartes, la cual tiene también sus propias variantes. Una variante es “yo difundo, estas ideas y luego existo” como profesional, como ingeniero que corresponde al periodo desarrollista post 1952, otra es la constituida durante el periodo neoliberal, que plantea el principio de “yo compito, yo tengo calidad, luego existo”. Y está en emergencia en mi opinión una tercera gramática de producción de subjetividad que es la *gramática del reencuentro*, yo me reencuentro con mi lado occidental, con mi lado migrante, con mi lado indígena, entonces existo; a esto llamaríamos interculturalidad también. Y esta gramática en mi visión es la base para la construcción de subjetividades descolonizadas e interculturales.

Las lógicas de acción de los actores universitarios

Una cuarta idea de contexto que quiero compartir se refiere a las lógicas de acción de los actores universitarios⁵. Ayer nos referimos ya a este tema indicando que no importa cuán coherente, cuán bonita sea nuestra propuesta para descolonizar e interculturalizar la universidad, si no hay actores, una propuesta sin actores no tiene posibilidades de plasmarse. Yo quiero avanzar un poco más en este tema de los actores y precisar las lógicas de acción de los actores universitarios, o los “*principios por virtud de los cuales los individuos y los grupos organizan su conducta*” (Callón y Vignolle 1977: 150) en relación al conocimiento.

Y quiero referirme a cuatro lógicas de acción. Primero, la lógica de acción tradicional, la que hemos heredado del periodo de la autonomía que más o menos hace una dicotomía entre los que saben y los que no saben y donde además se pone en una situación central al docente universitario. Una segunda lógica de acción es la lógica de acción política que es la

⁵ En otro trabajo (Galindo 2005) he desarrollado estas ideas con cierto detalle.

más fuerte en este momento en la universidad y aquí quiero compartir una frase de una de nuestras autoridades universitarias actuales, que la expreso durante un seminario al inicio de este año, que resume de forma bella esta lógica de acción. Dice *“en la universidad no se discuten con quienes saben, sino con los que ejercen el poder”*, ergo se toman decisiones, se hace decisiones con los que tienen el poder y no entre los que saben. Y esto es terrible porque así no se puede construir academia. La tercera lógica de acción que guía el accionar, la conducta de los actores en la universidad es la lógica de acción liberal que hemos heredado del neoliberalismo, donde se privilegia el saber técnico, experto, profesional, inclusive el académico, del instituto de investigación, soy un académico, yo produzco, en mis artículos son revisados por pares, la lógica técnica. Y, finalmente, hay una cuarta lógica de acción que ha ido emergiendo desde la década del 1990 más o menos, que es la lógica de acción de la diversidad, que reconoce el pluralismo epistemológico, los saberes y las practicas locales también. Y hay lugares donde esta cuarta lógica de acción se reconoce, como las instituciones que hemos mencionado antes (PROEIB-Andes, AGRUCO, Centro Agua) y otras que de seguro existen. En la práctica sin embargo estas diferentes lógicas de acción se sobreponen en el accionar específico de las personas. No es que una persona actúe sólo con una lógica política, combina una lógica tradicional, con la lógica liberal e inclusive la lógica de la diversidad, sobre todo porque la temática de la diversidad, ahora, se ha instalado fuertemente en la sociedad y en el Estado. Y a propósito de esto último, es interesante el caso de un anterior rector de la universidad, cuyo accionar estaba guiado por lógicas tradicionales y políticas, pero que debido a la fuerza del contexto termina escribiendo un libro sobre la interculturalidad en la universidad, junto a un colega de uno de los centros antes mencionados. Entonces, estas lógicas de acción están presentes, subyacen a las conductas y acciones de los actores en la universidad.

Estas son algunas ideas de contexto que he compartido a manera de antecedentes y ahora me gustaría compartir algunas cosas nuevas que he estado pensando.

Segunda parte

Gestión del conocimiento en la educación superior

Quiero hablar sobre la gestión del conocimiento en la educación superior y quiero empezar planteando una definición mínima de gestión. Por gestión del conocimiento me refiero a los procesos y relaciones de intercambio, cultivo, artesanía de conocimientos entre actores (e.g. docentes, estudiantes) que están ubicados en posiciones asimétricas, en contextos sociales específicos (e.g. instituciones académicas) orientados hacia propósitos definidos (e.g. formación profesional, formación de ciudadanos interculturales, descolonizados). Esta definición, con los ajustes necesarios, creo que puede aplicarse también a otros contextos.

Ahora bien, en mi opinión, la gestión de conocimiento en la educación superior se concreta en el aula, o metafóricamente hablando en “la (j)aula”. La jaula es el lugar donde se concretan todas estas ideas, discursos de gestión del conocimiento y donde los actores centrales son docentes y estudiantes, pero no docentes y estudiantes en abstracto, aquellos que existen en el papel, sino docentes y estudiantes de carne y hueso, que son grandes, chiquitos, bajitos, gorditos, de carne y hueso. Por tanto, el análisis de la gestión del conocimiento en la educación superior debe poner atención a lo que se hace y ocurre en el aula, espacio donde se materializa y concreta el currículum. Entonces, es importante ir más allá de esas discusiones de gestión del conocimiento que se tienen en las unidades de desconcentración, diseño curricular en las universidades, donde se pone principal atención en los enfoques, teorías, supuestos, donde básicamente se construye otra universidad, una universidad de papel, textual en contraposición a una universidad contextual que pone atención en lo que realmente ocurre en la práctica de aula, donde con sus contradicciones se expresa la diversidad y complejidad de lo que somos como universidad. Hace algún tiempo propuse volcar nuestra mirada hacia el aula, pero esta idea cayó en saco roto, una expresión quizá de nuestro temor de volcar nuestra atención hacia las prácticas y continuar con el facilismo de hablar sobre enfoques y teorías que

no nos comprometen existencialmente, sino sólo discursivamente, expresión también de la visión de los que tienen el poder y no de los que saben.

La epistemología interior como un propósito de la gestión de conocimientos

¿Y cuál es el propósito de la gestión de conocimientos en la educación superior? Creo que hay múltiples propósitos, y cuando privilegiamos el aula uno de los propósitos creo que debería ser el cultivo de la epistemología interior de los actores que participan en ese espacio. No es el único propósito hay otros propósitos también, pero el propósito que quiero enfatizar en esta ocasión es este. Y en este contexto qué entendemos por epistemología interior. Por epistemología interior me refiero a la práctica reflexiva sobre los procesos de constitución de nuestra subjetividad moderna, incluidas nuestras modernidades criollo mestizas, y modernidades indígenas, y aquí, a diferencia de otros pensadores, no estoy en contra de la modernidad, sino más bien a favor de la pluralización de la noción de modernidad. Por eso, hablo también de modernidades indígenas, tema que por sí mismo está sujeto a discusión y dialogo.

La reflexión práctica sobre la construcción de la subjetividad se expresa en una actitud crítica de nosotros mismos y puede ser guiada por estas cuatro preguntas básicas a nuestro cotidiano: 1) ¿Por qué pensamos lo que pensamos? 2) ¿Por qué decimos lo que decimos? 3) ¿Por qué hacemos lo que hacemos? y 4) ¿Por qué vivimos lo que vivimos? En síntesis, cómo es que hemos llegado a ser lo que somos en este momento. Y desde esta perspectiva, una genuina actitud crítica del presente comienza con uno mismo, que en el fondo es el punto de partida para una profunda crítica de la sociedad y la cultura de la que somos parte.

Los actores de la gestión del conocimiento en la “jaula”

Ahora, quiero hacer una caracterización de los actores de la gestión del conocimiento en la jaula: el docente y el estudiante. El docente es el docente de carne y hueso, que tiene una biografía, una

formación profesional, un origen de clase, una identidad de género, una identidad étnica, valores, prejuicios, preferencias teóricas, posiciones política, etc. Ese es el docente universitario, no el docente de papel, considerado como algo homogéneo, y que además trabaja desde ciertos modelos implícitos de docencia, entre los que podemos mencionar, el docente humanista guiado por la vocación, el docente técnico guiado por su experticia, y el docente reflexivo que se concibe como un facilitador y/o acompañante del proceso de aprendizaje del estudiante⁶. También es importante considerar que la labor docente se desarrolla en contextos históricos e institucionales específicos. Por ejemplo un elemento de contexto actual es la pugna entre dos proyectos de sociedad: la modernidad criollo-mestiza y las modernidades indígenas, que otorgan una carga política implícita o explícita a lo que hacemos, porque justamente dado que vivimos en este contexto, lo que hacemos hace que empujemos el carro para un lado o para el otro, en suma lo que hacemos es algo político. También otro elemento de contexto es que nuestra actividad se desarrolla en la tensión entre lógicas de acción individuales y colectivas, aspecto al cual se referían algunas preguntas a Pedro Plaza y también las lógicas de acción institucionales que he mencionado anteriormente.

También es importante considerar que el actor docente desarrolla sus actividades en múltiples dimensiones; es decir, no es algo unidimensional lo que hacemos; hacemos una labor técnica, intelectual, una labor emocional también, en la presentación anterior Pedro mencionaba el tema del amor, la amistad; también nuestra actividad tiene una dimensión espiritual y una dimensión política.

La labor docente también se realiza apelando a estrategias particulares. La estrategia en mi docencia es educar desde el paisaje interior, desde todo lo que soy, no sólo desde la experiencia que tengo, sino también considerando, o tratando de controlar, prejuicios, preferencias políticas, etc. Y lo hago usando como herramienta la

⁶ Una descripción abreviada de estos modelos docentes se encuentra en Galindo (2009). Una descripción empírica centrada en la formación docente en las normales puede hallarse en Yapu y Torrico (2003).

reflexión, manteniendo un diario donde reflexiono sobre mi práctica docente y de investigación. Y además para finalizar concibo al docente como un aprendiz-experto, no como un experto, sino primeramente como un aprendiz que tiene la capacidad de aprender.

El otro actor, el estudiante, es el estudiante de carne y hueso, con nombre y biografía propia, origen de clase, identidad de género, étnica, valores, prejuicios, lengua propia, etc. y que además trae al aula una cargamento inmenso de conocimientos, saberes y experiencias que deben ser tomados en cuenta en su aprendizaje. Varios de mis alumnos son del PAE que los vincula con el tema de reflexión que nos convoca, y de manera similar al docente concibo a los estudiantes como aprendices.

También veo el aula, o el espacio donde estos actores convergen, como una comunidad de aprendizaje. Y aquí hago unas apostillas. A veces tendemos a ver que la educación es sinónimo de escuela y eso no es así. Y esto tenemos que recordarnos, continuamente, educación no es escuela. La educación igual escuela es producto de la construcción del Estado-nación que ha creado sistemas educativos nacionales y ha hecho que se institucionalice la educación en la escuela; pero antes de la escuela había educación y cuando se termine la escuela también va a haber educación. Y antes de la escuela había espacios riquísimos de educación, los talleres artesanales, por ejemplo. Yo, de niño trabajé de ayudante de albañil y fui parte de un comunidad de práctica en donde en la práctica fui aprendiendo modos prácticos de hacer las cosas y quizás por este componente biográfico es que en la docencia universitaria me inclino por un modelo artesanal de aprendizaje. Entonces hay toda una tradición artesanal de aprender que está bien vigente en nuestra sociedad; y no es tan sólo una cosa nuestra sino también en la economía global hay una valorización de las formas de aprendizaje y de producción artesanales; es decir, la globalización ha creado esos nichos donde ocurre esto⁷. Y con las limitaciones

⁷ Sobre la importancia del trabajo artesanal, no sólo en la historia sino en la actualidad, véase el libro “El Artesano” de Richard Sennett (2009).

y restricciones institucionales de la universidad, intento poner en práctica en la materia de sociología educativa con estudiantes de segundo semestre en la carrera de ciencias de la educación, este modelo educativo de tratar de reproducir en la jaula esta comunidad de aprendizaje donde los actores se insertan de manera dinámica en posiciones de aprendices-expertos.

El cómo: estrategias y procedimientos

Y ¿cómo se plasma esto? Siempre en el cómo está el detalle. Podemos tener excelentes ideas y propuestas pero como plasmamos las mismas, he allí el desafío. Y en este acápite, por cuestiones de espacio, quiero compartir rápidamente cómo intento hacerlo en mi práctica docente, haciendo referencia a las estrategias y procedimientos. Desde mi perspectiva, la interacción en el aula se mueve en la tensión y/o complementariedad entre orientar los encuentros (clases) hacia el aprendizaje de contenidos o el desarrollo de procedimientos de aprendizaje, tensión que no siempre se resuelve, aunque en mi caso tengo una clara inclinación hacia el segundo propósito. También en el aula, siempre intento que el dialogo sea el punto de partida para el intercambio de saberes y la construcción de conocimientos entre actores de la comunidad de aprendizaje. Y hay días en que realmente es una alegría estar en la clase. Por ejemplo, en una ocasión hemos construido un concepto propio de la noción de historia, la materia es sociología de la educación y hay una unidad donde hablamos de las dimensiones históricas de la educación en Bolivia. De la interacción, discusión, e intercambio de experiencias emergió el siguiente postulado: $H=A/T * E$, la historia es un conjunto de actores individuales y colectivos que interactúan, pelean, negocian, hacen alianzas en tiempos y espacios específicos. En una ocasión posterior añadimos una variante a esta construcción distinguiendo la historia con mayúscula (H), y las historias con minúscula (h), la primera referida a la historia oficial de los vencedores y la segunda a la historia de los vencidos, los subalternos. Y todo esto va saliendo de la interacción y del diálogo, no de un texto sino del diálogo sobre las cosas que los jóvenes de segundo semestre traen, y estos

aprendizajes los llevan consigo porque han participado en su proceso de construcción.

Como indique, los procedimientos son importantes y entre ellos destaco el moverse de lo abstracto a lo concreto, la contextualización a través de ejemplos y la reversión de formas habituales de pensamiento. Me refiero a este último con algunos ejemplos. Primero, cuando pensamos la historia, por ejemplo, a menudo lo hacemos identificando procesos y eventos del pasado hacia el presente, esta es quizás nuestra manera habitual. Y para revertir esta manera habitual de pensar recuperamos la noción de *historia en reversa* de Nathan Watchel (1990), para ver la historia no como la acumulación de cosas que vienen de atrás, sino más bien en función de los problemas del presente, leer la historia e ir hacia el pasado hasta donde sea necesario para comprender el problema que queremos entender e intervenir. Segundo, al inicio del semestre para establecer otro tono en su relación con la materia se les plantea que todos entran con la nota de 100 puntos y que su tarea a lo largo del semestre es simplemente mantener esa nota, a diferencia de la forma habitual de pensar que todos entran con una nota de cero y que su propósito es acumular puntos, por lo menos 51, hasta el final del semestre. La perspectiva de acumular es similar a escalar una montaña en tanto que la de mantener es similar a caminar en el llano. Tercero, plantear las respuestas para encontrar las preguntas, o como denominamos en la clase “preguntas al revés”. Por lo general en los exámenes planteamos preguntas del tipo “defina el concepto de colonización”, o “en la visión de tal autor qué se entiende por interculturalidad”, o “defina que es el pluralismo epistemológico”, siguiendo una lógica que busca la repetición. Para revertir esta lógica de la repetición se plantean preguntas del tipo: “María a sus diez años aprendió quechua en su casa, ¿qué tipo de socialización expresa este ejemplo? En la materia se cubre el concepto de socialización y sus distintos tipos, entre ellas la socialización instrumental, que se refiere al aprendizaje y/o desarrollo de destrezas instrumentales como el aprendizaje de una lengua. Y la respuesta que se busca no es la definición del

concepto, sino la contextualización y el uso del mismo, que en mi opinión expresa un nivel superior de aprendizaje a la repetición, un nivel más cercano a la acción y la experiencia. En conjunto, en mi visión la construcción de estos y otros procedimientos de aprendizaje expanden las visiones de los estudiantes.

Finalmente, otra estrategia que utilizo, y quizás la más importante para los propósitos de esta presentación, es la *escritura de sí* para explorar el paisaje interior y cultivar la epistemología interior del estudiante. Estas exploraciones las realizamos a través de diversas actividades y/o tareas tales como la escritura de diarios de su proceso de aprendizaje, la escritura de reacciones de las cosas aprehendidas en cada clase, y la escritura de autobiografías. A través de estos ejercicios no sólo se despierta y fortalece el músculo de la escritura y pensamiento propio, competencias cada vez más escasas en la formación universitaria, sino también se confronta al estudiante a explorar y a hacer sentido de su experiencia presente y pasada para utilizarla como recurso de aprendizaje. En la actualidad, conservo una larga colección de autobiografías que guardan una riqueza de producción de conocimiento propio de los estudiantes, donde reflexionan de dónde vienen, por qué hacen lo que hacen, cómo han llegado a ser estudiantes universitarios y otros temas. Desafortunadamente, por cuestiones de tiempo, no puedo ampliar más este punto y espero que en el futuro haya ocasión de hacerlo.

Conclusiones

Para terminar, a manera de conclusión, quiero compartir tres ideas. Primero, que es necesario explorar, valorar y compartir nuestras prácticas de aula como base para imaginar una gestión práctica de conocimientos en la educación superior en lugar de diseñar procesos y modelos de gestión desde arriba. Una gran cantidad de propuestas interesantes de gestión del conocimiento se han realizado en las universidades en los últimos años, muchas de las cuales sin embargo se han quedado en el papel, o a veces han sido desechadas con el cambio de autoridades, por razones simples como el hecho de no tener

suficiente espacio y de qué autoridades entrantes deciden organizar y hacer limpieza de sus espacios de trabajo, que en ocasiones han conducido a la pérdida de estas propuestas. Entonces la propuesta es recuperar experiencias concretas de gestión del conocimiento en el aula.

Segundo, la exploración del paisaje y epistemología interior de docentes y estudiantes a través de actividades de escritura de si es una manera de que comencemos a producir conocimiento de manera reflexiva sobre nuestra propia práctica de vida, incluidos nuestra práctica docente y de aprendizaje que sirvan como insumos centrales en procesos educativos que reconozcan la pluralidad de saberes de los actores educativos.

Tercero, y finalmente, la exploración del paisaje interior de los estudiantes y del profesor a través de la epistemología interior es un camino hacia el reencuentro con la pluralidad de nuestra subjetividad. Otro tema enorme que apunta a la idea de que como individuos no somos uno, sino múltiples, que hay montones de yos dentro de nosotros, una mini-sociedad que tiene sus tensiones y conflictos, y por ello es importante conocer esa pluralidad y diversidad interior. Y también esta manera de hacer gestión del conocimiento es un camino hacia el pluralismo de saberes en la (j)aula.

Referencias

Fereyabend, Paul

1986 **Tratado contra el método.** Madrid: Tecnos.

Callon, Michel y Jean-Pierre Vignolle.

1977 “Breaking down the Organization: Local Conflicts and Societal Systems of Action.” En **Social Science Information XVI**: 147-167.

Galindo, J. Fernando

2003a “Problemas y Prospectos de la Institucionalización de la Investigación en la UMSS.” En **Pensar la Universidad** (Revista de la dirección de postgrado de la Facultad de Humanidades de la UMSS), No. 1: 39-51. http://www.academia.edu/492594/Problemas_y_prospectos_de_la_institucionalizacion_de_la_investigacion_en_la_Universidad_Mayor_de_San_Simon_Bolivia

Galindo, J. Fernando

2003b “Cooperación Internacional a la Universidad: De la Asistencia a la Colaboración” En **Búsqueda** (Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, UMSS), No. 21: 181-201. http://www.academia.edu/492477/Cooperacion_Internacional_a_la_Universidad_De_la_Asistencia_a_la_colaboracion._El_caso_de_la_Universidad_Mayor_De_San_Simon_Bolivia

Galindo, J. Fernando

2005 “Innovación y Universidad en Bolivia: Una Exploración”. En **Pretextos Educativos**, Revista Boliviana de Educación, No. 1: 69-90. http://www.academia.edu/1407706/INNOVACION_Y_UNIVERSIDAD_EN_BOLIVIA_UNA_EXPLORACION_INNOVATION_AND_UNIVERSITY_IN_BOLIVIA_AN_EXPLORATION_

Galindo, J. Fernando

2006 “La Escritura de Sí: Hacia una metodología de descolonización en la educación superior”. La Paz: CEBIAE, pp. 121-142. http://www.academia.edu/221930/La_escritura_de_si_Hacia_una_metodologia_de_descolonizacion_en_la_educacion_superior_en_Bolivia

Galindo, J. Fernando

2009 “Confesiones de un profesor universitario: La urgencia de la reflexividad”. Presentación realizada en el “III Congreso Internacional de Docencia Universitaria: Innovación en la Docencia” realizado en Cochabamba, Bolivia entre el 11 y 12 julio de 2009. http://www.academia.edu/1443562/Confesiones_de_un_profesor_universitario_La_urgencia_de_la_reflexividad

Olivé, León

2009 Por una autentica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En: **Pluralismo Epistemológico**. La Paz: Muela del Diablo, pp. 19-30.

Sennett, Richard

2009 **El Artesano**. Barcelona: Anagrama.

Wachtel, Natan

1990 **Le retour des ancêtres. Les Indiens Urus de Bolivia**. XXe-XVIe siècle. Essai d'histoire regressive. Paris: Gallimard.

Yapu, Mario y Casandra Torrico

2003 **Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa. Enseñanza de lecto-escritura y socialización**. Tomo 2. La Paz: PIEB.

RONDA DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Mario Fernández. Asumiendo que una universidad intercultural no es una institución que hable de interculturalidad, ¿qué características podrías considerar para incluir al enfoque intercultural como uno de los ejes de la formación superior?

Ruth Catalán. Nuevamente retomas el tema de los actores, y realmente lo has plasmado muy bien en tu exposición, concretamente con respecto a docentes, estudiantes y el aula. En este sentido, lo que a mí me ha llamado mucho la atención es ver la forma en que influye la actitud de los docentes en el rendimiento de los estudiantes. Presentabas una serie de estrategias para trabajar el tema de la cultura, el tema de la identidad, con los estudiantes, pero también esto se podría llevar al plano del docente. Entonces, a partir de tu experiencia, quizás sería bueno identificar también estrategias para trabajar con los docentes. En consecuencia: ¿además de emplear la autobiografía con los estudiantes, cómo podríamos trabajar el tema de la interculturalidad con los docentes?

Mayra Ponce. ¿Cómo podríamos hacer para cambiar este concepto de jaula que hay en la universidad? Entendiendo la descolonización como la liberación. ¿De qué se tendrían que liberar los estudiantes y los docentes de la universidad?

Mónica Navarro. Yo quería preguntarte si has visto que el proceso de modernización identitaria que sufren los docentes académicos de primera generación se refleja durante sus clases. [Y si esto influye] para que los estudiantes también sufran un proceso de blanqueamiento, de mejoramiento, que dejan de ser indios; porque yo he estado recogiendo testimonios en este sentido, y lo que me han dicho varios estudiantes es que más bien son los docentes la fuente de la negación de sus identidades étnicas.

Vidal Arratia. Gracias por compartirnos estas reflexiones. ¿Cómo lo harías, desde nuestra carrera? ¿Qué desafíos podríamos enfrentar en la universidad?

Alex Elio Cuiza. ¿Cuáles son estas estrategias de relacionalidad de actores? ¿Cómo se podría ir desarrollando con los docentes las estrategias que has ido planteando?

Guido Machaca. Pedro Plaza ha ido planteando una estrategia de cómo se podría hacer una investigación intra e intercultural, a partir de la lengua; es decir, una especie de investigación pedagógica, pero desde la lingüística. Y creo que aquí hay varios que conocen la lengua y serían los privilegiados para hacer investigación, desde la lengua. Algunos no tenemos, yo por ejemplo, yo he aprendido el quechua como L2, pero algunos que la tienen como lengua materna y ellos son privilegiados, como Pedro Plaza. Pedro nos decía que el yachay no sólo es conocimiento, es hacer, es decir, son las cuatro competencias que nos ha ido dando la nueva ley: el conocer, hacer, decidir, ser. Están simplificados en ese vocablo que es el yachay, sí, en ese sentido creo que el yachay no solamente es conocimiento, es también otras dimensiones. Creo que es una gran veta para comenzar a dilucidar, a hacer ciencia, pedagógica y contribuir a las nuevas propuestas interculturales.

Fernando nos dice: ¿De qué sirve hacer un buen currículo si no hay un pluralismo institucional? Es decir, el pluralismo epistemológico requiere también de un pluralismo institucional. En el caso de la educación superior, creo que los docentes y los administrativos también son piezas claves si queremos iniciar la transformación de la universidad. De nada sirve hacer lindas ideas y discursos si primero no se cambia ese estrato institucional y docente. En este sentido, ¿qué puedes decir, desde tu experiencia? Entiendo que algunos hemos iniciado en este campo, pero nos sentimos más o menos aislados. Pero: ¿qué sugieres en el ámbito: docentes, institucional-administrativo, para comenzar a que lo que aún es incipiente comience a masificarse, a generalizarse?

Fernando Galindo. Ayer salía una cosa interesante en el trabajo en grupos, y era esto de que cuando uno maneja más de una lengua, en realidad tiene una ventaja enorme sobre aquellos que piensan en una

sola lengua. Porque puede pensar el mismo objeto desde dos lenguas diferentes, y quizá desde dos paradigmas diferentes. El ejemplo del *yachay* es un ejemplo muy interesante. Yo quisiera poner otro más, que es viejo ya, es el ejemplo del *ñawpaqman puni* es decir, es ir adelante pero llevando el pasado. Aquí surge un desafío super-interesante de cómo podríamos empezar a hacer ciencia propia, reflexión propia, pero con categorías propias. Y creo que esa agenda está abierta, hay gente que lo ha estado haciendo. No estamos comenzando de cero. La experiencia que ha contado Pedro Plaza me la contó una vez, que estábamos almorzando. Sería importante abrir más reflexiones sobre esto. Inclusive podríamos pensar en una especie de glosario, de estas palabras clave que son como elementos sensibilizadores para ir creando conocimiento propio, *yachay*, *ñawpaqman puni* y otros. O el *ch'iki* también está ahí. Pero está todo fragmentado. Para algún tesista sería poner todo junto, ¿verdad? Hay unos alemanes que se han vuelto famosos con esta idea de los conceptos complejos, de pasado, presente, futuro, cosas así. Estaba así, el año pasado en Inglaterra, en una discusión así. Entonces, para mí que conozco un poco de quechua, *ñawpaqman puni* me sale y entonces les explico qué es. Y se quedaban diciendo qué interesante, y algunos han incorporado el *ñawpaqman puni* en su discurso académico.

Después, Guido plantea de qué sirve el pluralismo de las discusiones que hacemos si no se concreta en un pluralismo institucional. Por asumir, ese término, además que estamos aislados, etc. Y con esto quiero responder a alguna pregunta que ha salido. Y la última pregunta que le hizo Vidal [Arratia] a Pedro Plaza, cuando decía ¿qué podemos hacer los indígenas que no estamos en el campo? La respuesta salió ayer, en la sesión de nuestro grupo, y tiene que ver con la política. Yo me he referido al mismo tema, pero desde el punto de vista de los académicos de primera generación.

Los académicos de primera generación, que estamos en la universidad, ahora, lo hemos hecho siguiendo los canales ya establecidos, a través de los cuales tienes que entrar, son esos formales y esos chuecos también, donde haces tus amarres también. El problema es

que estamos donde estamos, como docentes, no como parte de un proyecto político académico, sino que estamos aquí debido a nuestros propios esfuerzos, a nuestro instinto de supervivencia, aspiraciones, etc. Por tanto, no importa que el siguiente jefe de carrera diga que es más indígena que Vidal, que venga con abarcas, y todo, no va a pasar nada, porque no hay un proyecto, no hay un proyecto político. No hay un actor. Entonces, ahí surge otra vez el problema de cómo se construyen actores. Yo no tengo respuestas. Esas son respuestas históricas. Puedo dar dos indicios: Uno, hay que chequear cómo se constituyen actores pues. Hay un montón de literatura, experiencias sobre movimientos sociales, cómo surgen actores, colectivos, individuales. La otra idea es que estamos viviendo otro contexto histórico y social que es diferente a la manera como se constituían actores en el pasado. Hasta la década de 1980, y eso se termina con la crisis del 82, 85, los actores tenían este carácter aglutinador. El proletariado minero, por ejemplo. Y después surge este otro actor, que también tiene su propia cohesión, pero en otras matrices, que es lo indígena-campesino, que también tiene sus claros y sus oscuros. Pero estos otros actores, nosotros, los sectores urbanos, y demás, parece ser que en este contexto, estamos como obligados a trabajar dentro de otro esquema. No del actor unificado que Toni Negri [Antonio Negri] y su compadre [Michel Hardt] han trabajado, que es el tema de la multitud. Cómo las multitudes trabajan, cómo construyen proyectos históricos. Ejemplos, tenemos fuera también, y aquí hay un montón. Lo de Egipto, por ejemplo. Todo ese movimiento que se ha generado a través de la tecnología, del Twitter, del Facebook, etc. es un ejemplo muy interesante de multitud, y creo que tenemos las condiciones pero creo que falta lo otro. Quizás estamos demasiado tranquilos, conformes, con la situación a la que hemos llegado y no sentimos la necesidad de construir un proyecto colectivo. Y en mi opinión, la facultad, si vamos a tener un proyecto académico, político, va a salir de aquí, porque hay ciertas condiciones. Toditos han sido alumnos de la Inge, del Pedro, del Fernando, comparten, ese es un elemento, los actores se constituyen cuando comparten cosas. Hay

valores, hay visiones, hay chistes, hay comidas, actividades juntas que han hecho.

¿Cómo haría nuestra carrera? Vidal, creo que hay que construir un proyecto político, y creo que esa sería la respuesta.

Lo de Alex [Cuiza], lo de la relacionalidad de actores. Eso se vincula con lo que decía; es decir, tiene que haber condiciones. Ahí también se necesitan varias cosas. Y tiene que ver con una característica nuestra, que a veces, cuando alguien está emergiendo, y podría ser el líder, entonces nosotros decimos: ¿Por qué siempre pues él? Entre los docentes hay sus tensiones, el grupito de tal, el grupito de tal, ah, no, entonces no, y no se ve más allá. No se ve un proyecto más grande.

Lo del rol de los docentes en el blanqueamiento de los estudiantes, planteado por Mónica Navarro, yo creo que sí. Sin embargo, hay docentes que están haciendo lo otro, que utilizan cualquier ocasión para afirmar lo otro, distinto al blanqueamiento. A propósito del blanqueamiento, hay un texto bellissimo de Brooke Larson, titula “capturando cuerpos, corazones y mentes del indio”, donde describe eso.

Después, Mayra decía: “¿Cómo podemos hacer para cambiar el concepto de “jaula” para liberarnos y de qué tendríamos liberarnos?” Supongo que la respuesta tiene que salir de las mismas particularidades del aula. Con mis limitaciones, y las limitaciones que te pone la institución, creo que en mi caso estoy intentando, con sus claros y con sus oscuros, que podamos hacer esto. Pero sí con una limitación, que es una cuestión, solamente, individual, que no se conecta con un proyecto académico y político. Estoy con hambre de poder articularme con un proyecto académico y político, pero no hay pues, es decir, no hay. Entonces, tendremos que construirlo. Hay muchas de lo que debemos liberarnos, como decía Pedro, “de nuestros propios ángeles y demonios”. Creo que la liberación empieza, y quizás aquí sale mi espíritu protestante, empieza por aquí dentro [dentro de cada uno], no puedes liberar al otro, tienes que

liberarte a ti mismo primero. Si no eres libre, entonces ¿cómo vas a liberar a los demás?

Para terminar, Ruth Catalán preguntaba en torno al tema de los actores, de las actitudes y qué más podemos hacer. Yo creo que tenemos que seguir socializando, y sobre todo compartiendo de corazón y con mucha amplitud, las cosas prácticas que hacemos, lo práctico. Por ejemplo, una cosa que hace Julieta Zurita. Ayer, Raúl Prada nos hablaba eso de la alegría. Nuestras aulas son bien aburridas, no hay chistes, no hay lo lúdico. Pero, a veces uno se sorprende cuando pasa por el pasillo, frente al instituto de investigaciones, y ahí escucha cantar a la gente, ¡qué maravilla! Porque la gente está cantando, está riendo, cosas así, entonces hay que aprender de esas prácticas. Y ¿cómo hacer para que esas prácticas se vuelvan políticas, o estrategias para políticas? Y seguramente, cada uno de ustedes, cada uno de nosotros hace cosas innovadoras, pero el problema es que dices: “este se quiere apropiarse de eso. No, no, yo nomás voy a hacer”. Cuando, todos nos podríamos enriquecer, y de esa riqueza saldrían también elementos para este proyecto académico-político, que podríamos plantear, y que no tiene que salir del aire, si no de las prácticas mismas.

Yo, y con esto voy a terminar, siempre les digo a mis estudiantes: “Mi nombre es Fernando Galindo, y por favor no me llamen ni licenciado, ni doctor, ni magister, porque me deshumanizan”. Soy una persona más. No sé si eso es parte de la interculturalidad, o de las relaciones saber-poder, pero creo que uno de los caminos va por ahí, gracias.

Pluralismo epistemológico en perspectiva indígena

Carmen García Mamani ¹

Introducción

En la presente intervención se aborda el análisis de diferentes formas de interpretación del conocimiento. En una primera parte analizamos la construcción de conocimientos en la línea de la ciencia moderna, la cual permite hacer relación con la construcción del conocimiento en la experiencia cotidiana, marco general que permitió analizar la concepción de la epistemología pluralista. Luego, se analizan experiencias según la experiencia vivida por la autora en los distintos contextos. Por último, se concluye con el análisis de la investigación, desde el punto de vista quechua, donde hace énfasis en la epistemología, como alternativa de reflexión.

1. Construcción de conocimiento

Según la experiencia de la cotidianidad, la construcción del conocimiento no puede estar al margen del contexto, en el que nos encontramos localizados. Sin embargo, el conocimiento moderno ha promovido la des-legitimización de los indígenas respecto de los conocimientos propios. Este aspecto trajo consigo una tendencia morbosa de homogeneización cultural y lingüística. Además se sobrevalora el conocimiento occidental, puesto que se vincula con la ciencia moderna, convirtiendo el conocimiento en un fenómeno orientado a la uniformización de la diversidad de las percepciones, los criterios y el saber. Sin embargo, Platón y Descartes sostienen que la fuente del conocimiento es la razón. No obstante, otros investigadores, como Hume y Condillac, afirman que la base del conocimiento proviene del empirismo, es decir de la experiencia en contacto directo con la experiencia (Vargas Mendoza, 2006). La

¹ Senadora por Potosí en el Estado Plurinacional de Bolivia.

primera concepción es esencialmente concebida como la teoría de la ciencia o pensamiento verdadero. La segunda afirmación define el conocimiento como la determinación del sujeto con el objeto así la experiencia puede ser concretada bajo la determinación del sujeto por el objeto.

a) La ciencia moderna – ¿factor o elemento del conocimiento?

La consecuencia del apoderamiento de los conocimientos modernos por parte de los sujetos que habitan en los países industrializados se basa en la preservación del modo de producción capitalista; eso relegó las aspiraciones de equidad social y democratización del consumo. Dicho efecto conlleva a la reflexión y búsqueda de alternativas de legitimación de los conocimientos y experiencias de los ancestros y los aportes culturales de los migrantes indígenas. El solo planteamiento de esta cuestión, puede llevar al surgimiento de una nueva tendencia, que al establecer la predominancia de la ciencia moderna occidental, como la única ciencia verdadera sustentada en disciplinas especializadas que desempeñan el ejercicio del poder del conocimiento por la mera búsqueda de la verdad, se ve enriquecida por el sentido común. Pero se minimiza a aquellos que están relegados en la construcción de su propio conocimiento en contraposición de la lógica del saber institucional. Este fenómeno fue un poder de tendencia marcadamente occidental.

b) Construcción de conocimientos en la experiencia cotidiana.

La construcción de conocimiento en la experiencia cotidiana se vincula con la experiencia de la praxis. Ello se relaciona con una concepción de saber hacer, como imperativo de saber pensar. En este proceso, de unir la cotidianidad con la construcción del conocimiento, “es esencialmente narrativo, representativo y esencialmente estético o sensible del runa o jaqi con su entorno natural y cultural” (Quintanilla Coro, 2006). Es decir, es narrativo porque permite comprender que la experiencia cotidiana es producto de la expresión oral, aunque se presenta contrario a la concepción del conocimiento de origen teórica. Es representativo porque es concebido como producto de

la construcción colectiva, que obedece a *principios comunitarios* de la reciprocidad y complementariedad.

De esa manera, el conocimiento desde la experiencia cotidiana es necesariamente circular, cíclico y compartido; por ejemplo, en las culturas andinas la construcción colectiva se vincula con el *piqcheo* alrededor de la hoja sagrada de coca. Desde un principio inaugural agradeciendo a nuestros ancestros, el dialogo, que desarrolla funciones de hablar y escuchar lo que cada uno lleva dentro, en tanto que las subjetividades y espiritualidades son conectadas al trabajo y la cotidianidad, evaluada en su real sentido práctico. Asimismo, la construcción del conocimiento es compartida y cíclica, aun a nivel familiar en un continuo diálogo de las generaciones. Es por eso que el padre comparte la experiencia con el hijo, con el sobrino, los nietos; asumiendo “el hacer-haciendo para aprender haciendo”. Este precepto condiciona el desarrollo de actitudes y valores propios de la comunidad tanto en lo productivo, político y social.

2. El conocimiento como parte de la epistemología

La epistemología es concebida como el origen del conocimiento bajo una concepción filosófica, comprendida como el estudio del conocimiento (Mignolo, 2011). Este postulado ha generado un largo debate, entre la epistemología y la gnoseología, sobre la relación entre el sujeto perceptivo y las formas de construcción del conocimiento. Empero, cada forma de construcción ha generado jerarquía, presentándola como peldaños, la verdad, emergentes de la ciencia. Es por eso que el conocimiento indígena no es considerado en el mismo nivel o estatus epistemológico, calificándose como un conocimiento no científico, o en el mejor de los casos como el conocimiento proto-científico. A partir de esa subestimación o aparente desprecio epistemológico, se justifica una apropiación ilícita de tal conocimiento (Olivé, de Sousa Santos, Salazar, 2009). De ahí, que la ruptura entre la concepción epistemológica con los conocimientos indígenas, se considere producto de la hegemonía simbólica, que ha desbarato la simbología cosmológica como una

propia epistemología², ligado a la pervivencia del conocimiento de nuestros ancestros, que pensaban que lo cósmico se refleja siempre en lo simbólico.

De esa manera, lo problemático es la adopción de la epistemología en una concepción dialéctica que implique analizar la problemática de confrontación simbólica a partir de los legados ancestrales y los valores comunitarios. En los países andinos se pretenden generar espacios de rearticulación epistémica con profundos cambios que respondan al paradigma de liberación individual y colectiva, desafiando a la epistemología universal del mundo moderno colonial.

3. Análisis de la epistemología pluralista.

La epistemología pluralista está orientada a percibir el conocimiento como espacio de comprensión de todos los elementos que la generan y es concebida como una disciplina que analiza críticamente los procesos cognitivos. Así, la concepción de la epistemología pluralista toma en cuenta avances de las ciencias sociales y las ciencias neurológicas (Gastélum, 2010). El estudio epistemológico centrado en las ciencias sociales³ es comprendido como la investigación de la sociedad a partir del hombre. El cual, se complementa con los aportes de la ciencia neurológica, centrada en el efecto de los procedimientos intelectuales, en tanto que el cerebro es como una caja negra. Así, es parte de la concepción centrada en el reduccionismo por ser parte del estudio de una “epistemología basada en el cerebro”, con énfasis que trata de explicar la epistemología basada en la racionalidad de Occidente.

² La epistemología es el estudio de los límites necesarios y otras características de los procesos de conocer, pensar y decidir. Sin embargo, cualquier epistemología se orienta enteramente en la tradición intelectual occidental. No hay tal en la vida de los criadores campesinos de los Andes Centrales. Esa vía intelectual a la reflexión sobre el saber es desconocido. Proponemos, por tanto, una comprensión más amplia de la epistemología, que no se reduzca a la teoría del conocimiento científico sino que abarque el espectro de la vida de acceso al saber que facilita el fluir de la vida. (Emergente, 2008)

³ Las ciencias sociales agrupan a todas las disciplinas científicas cuyo objeto de estudio está vinculado a las actividades y el comportamiento de los seres humanos. Las ciencias sociales, por lo tanto, analizan las manifestaciones de la sociedad, tanto materiales como simbólicas. (<http://tic1.blogoo.com.ar/ciencias-sociales>)

Esta falencia, se trató de superar con la concepción de una pluralidad de interpretaciones del mundo, aunque no sean compatibles entre ellas, pero de ninguna manera se diluye la posibilidad del diálogo, ni tampoco se opta por un relativismo extremo. Quizá es necesario el respeto por la pluralidad como diferentes formas de producciones cognoscitivas, aceptando la neurociencia cognitiva, los estudios sociales del conocimiento y la filosofía.

Sin embargo, como se afirmó anteriormente, el saber indígena es descalificado a tal punto que se consideraba que lo indígena difícilmente puede ingresar en los sistemas científicos y filosóficos. Esa forma de exclusión de los conocimientos indígenas género no solamente alienación, sino también, interpelación o cuestionamiento del modelo basado en la ciencia occidental. En la actualidad, otra de las epistemologías en la concepción de pan-epistemología de Morín que “trata de superar las marcas de la epistemología clásica” (Morín, *Critica a la concepción religiosa del pensamiento complejo*, 2011), enfatiza incluir los diferentes tipos de conocimientos. Sin embargo, acepta esa inclusión bajo la denominación de los conocimientos científicos y los conocimientos no racionales. Tiende a unir las distintas epistemologías, para fundamentar la objetividad de los conocimientos. Esta concepción tiene la finalidad del reconocimiento en el marco de la concepción del pluralismo.

4. De la democracia pactada a la epistemología compartida

A fines de la década de 1980 los conocimientos adquiridos en el sistema educativo no respondieron a la realidad, ni a las necesidades socioculturales, por ser meramente de tendencia conductista y de reduccionismo de los factores que influían en el desarrollo socioeconómico del país. Es decir los conocimientos eran captados desde lo externo, para luego interpretarlos y reconstruirlos según experiencias adquiridas (Morín, 1999). Así se buscaba un compromiso entre la política pactada y la interpretación compartida de los hechos por todos los ciudadanos.

A inicios de la década de 1990, surgen propuestas de reforma en el sistema educativo; a consecuencia de ello, durante la gestión del Ministro Enrique Ipiña del gobierno de Paz Estenssoro, se elaboraron dos libros el blanco y el rosado, que impactaron en la opinión pública tanto por el contenido como por su enfoque ideológico. Fueron documentos que abrieron el camino a la Reforma Educativa, rechazada por los maestros. Producto de ello en 1992 se desarrolla el I Congreso Nacional de Educación, con el objetivo implícito de modernizar el proceso de enseñanza - aprendizaje en el país, incorporando componentes de la interculturalidad y el bilingüismo. Es palpable la falta de claridad entre lo positivo y negativo en los intentos de instrumentalizar nuevas políticas. De ahí que la sociedad mestiza influyó negativa e hipócritamente en el reconocimiento de una educación propia de las NPIOCs.

a) De la epistemología compartida a la institucionalidad del conocimiento

En el PROEIB Andes se inician debates sobre las distintas formas de adquisición de conocimientos, tratando de profundizar en el análisis respecto de la interpelación del modelo basado en la ciencia occidental. “Entendemos por conocimiento las significaciones y constructos que elaboramos las personas para explicar el mundo y el actuar” (Rodríguez Ibáñez, 1997). Es decir, las experiencias en la construcción de mis conocimientos fueron vinculadas con la investigación cualitativa, para contrastar los resultados de la pedagogía occidental con las necesidades de las mayorías populares del país. Mi cuestionamiento principal me obligaba a preguntarme: ¿en qué medida la educación occidental ha generado efectos en los ámbitos social y cultural, que en la perspectiva hayan promovido tendencias positivas de disminución de la pobreza? En este contexto ¿las NPIOCs hasta qué punto son capaces de desarrollar un conocimiento científico propio que responda a las necesidades contextuales de su propio desarrollo?

El desafío de la nueva política educativa, mediante acciones que ayuden a descolonizar la ciencia, la tecnología y la pedagogía podrían constituir parte de las respuestas a los planteamientos de revolución en este campo, aceptando como igual al conocimiento indígena, sin buscar trampas o justificativos teóricos. La misma, se encuadra con exactitud a las imágenes y orientaciones que asumimos en nuestra vida cotidiana para optar y actuar ante la multiplicidad de situaciones que se nos presenta en lo cotidiano, eso permite aceptar, que la característica del saber indígena es la práctica, donde la jerarquización del conocimiento no tiene ningún sentido ideológico, puesto que ella siempre responde a las exigencia de sobrevivencia y solidaridad. Por mucho que se discrepa al respecto, la epistemóloga plural a partir de lo indígena no se reduce a los aspectos cognoscitivos individuales, sino también a las acciones sociales, culturales, e inclusive políticas. Eso permite replantearse el *qué y desde dónde, cómo, para qué se* conocen los contenidos culturales que debieran ser punto de partida de las acciones pedagógicas en el sistema curricular. También permite revisar los modelos de transmisión del saber en concordancia con la diversidad de saberes y formas de transmisión de los mismos.

b) Hacia la epistemología normativa

Mi desafío era enorme en la construcción de mis propios conocimientos, los cuales tenían que responder a las exigencias de la actividad parlamentaria en el ámbito de un nuevo Estado. Emocionada, escribí a mi pueblo y les transmití mis impresiones, mis anhelos, mi añoranza y las angustias de sentirme lejos de ellos. Les comenté que me sentía como un ser extraño a la vista del resto de los asambleístas, por la forma distinta de mi identidad, que reflejaba la silenciosa búsqueda de una identidad nacional que sintetice la pluralidad.

La experiencia de la construcción de conocimientos y mi lucha permanente por incluir en ella las aspiraciones populares, definen mi relación con el Estado y las organizaciones sociales, por una parte, y mi actuar al interior del legislativo, por otra parte. La construcción del

conocimiento en este contexto institucional es altamente politizada, peligrosamente distorsionada en varios casos, permanentemente manipulada en la presentación informativa, e inoportuna en las propuestas de la mayoría de las veces. Asimismo, el sentido común se diluye en las interpretaciones anti-éticas y oportunistas, dando la sensación, que las transiciones del conocimiento bajo la concepción epistemológica de Occidente anulan toda posibilidad de plasmar lo armónico en las normas aprobadas, justificando por sí mismo la legalidad, principios plasmados en nuestra nueva constitución, verdadero monumento de la pluralidad epistemológica.

5. Conclusión

Como podrá notar el lector, la epistemología es una actitud de búsqueda no solamente de la evidencia sino también de lo no evidente. Lo relevante es comprender la diversidad, lejos de sentirnos excluidos o suspendidos de la concepción del conocimiento, en la línea epistémica. Quizá es necesario seguir un hilo conductor que vincule con diferentes formas de comprender como: la investigación que analiza críticamente el origen de la epistemología. En lugar de epistemología propone *pistemología*, ya que “e” significa *sobre o encima* de “*Pistis*” que significa *fe*, eso deja comprender que el conocimiento está por encima de la fe. En cambio, la propuesta de epistemología implica que el conocimiento es en la vida y desde la fe espiritual o de la Pachamama antes de la racionalidad (Quintanilla Coro, 2006). Esta concepción, que vincula la sistematización de la experiencia, según nuestras expectativas combinándolas con las oportunidades que brinda la historia de ser coherentes con la vida, la naturaleza y la construcción de conocimientos en el que nos tocara vivir generación tras generación.

Bibliografía

Emergente, M. d.

2008 **Epistemología en la Educación Intercultural.** Lima Perú: PRATEC.

Gastélum, Melina

2010 **Un modelo triple para una epistemología pluralista naturalista.**

Mignolo, Walter

2011 **Las geo-políticas del conocimiento y colonialidad del poder.** Recuperado el viernes 22 de 3 de 2013, de <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es>

Morín, Edgar

2011 **Crítica a la concepción religiosa del pensamiento complejo.** Recuperado el 23 de 3 de 2013, de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/leyva59.pdf>

Morin, Edgar

(s.f.). **[Http://serbal.pntic.mec.es/AparPEI](http://serbal.pntic.mec.es/AparPEI).** Recuperado el 23 de 3 de 2013, de CRÍTICA EN LA CONCEPCION DEL PENSAMIENTO COMPLEJO: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/leyva59.pdf>

Morin, Edgar

1999 **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.** Paris: UNESCO.

Olivé, León; de Sousa Santos, Boaventura y Salazar, L.

2009 **Pluralismo epistemológico.** La Paz: CLACSO/Muela del Diablo Editores/Comuna/CIDES-UMSA.

Quintanilla Coro, Víctor Hugo

2006 **El conocimiento en perspectiva indígena.**

Rodríguez Ibáñez, Mario Luis

1997 **La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular: Desafíos actuales en contextos culturales andino-boliviano.** La Paz: PROCEP.

RONDA DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Marina Arratia. Yo quisiera que Carmen nos comente un poco acerca de su experiencia en el PROEIB, cómo ha sido su encuentro con la universidad, con una maestría, qué sentimientos le han acompañado, qué desafíos ha vencido, creo que eso sería muy interesante compartir.

Guido Machaca. Mi pregunta es simple y por el respeto que te tengo te aclaro que la respuesta es optativa, puesto que a veces hay preguntas muy delicadas y personales. Creo que Carmen se identificó como miembro de un ayllu ancestral, de los Yura, de la parte sud de Potosí. El hecho de que tú ahora hayas llegado, hayas subido todos los peldaños de la escuela, cuando hablo de la escuela hablé desde inicial, primaria, secundaria, has hecho universidad, en pre grado, y ahora tienes maestría, y eres ahora senadora. Estás en ámbitos muy altos. ¿Valió la pena haber hecho la escuela en todos sus niveles? ¿Te sirve? ¿En qué te sirve? Quizás no a ti, sino a tu pueblo, al pueblo Yura.

Carmen García. Bueno, las dos preguntas tienen relación. Para mí ha sido una base fundamental el haberme formado en el PROEIB. ¿Por qué digo esto? Hay muchos aspectos positivos, por ejemplo, uno muy importante y por ética no voy a decir nombres. En el Órgano Legislativo, ciertos hermanos mencionan autores, basándose en una teoría, “estos no debiera ser de esta manera”. Muchas veces yo he pasado estopor alto, pero después me di cuenta que ese autor que había mencionado, no tenía nada que ver; más bien era un autor que estaba relacionado con la colonialidad, en términos de comunicación. Hemos estado aprobando una ley de comunicación.

Entonces ahí, los que tienen una formación permanente, no dejan de prepararse, siguen leyendo, siguen estudiando, siguen construyendo, por tomarnos el pelo dicen uno y otro autor, y nosotros ahí, en silencio estamos. Pero ahí, en el mundo de los ciegos el tuerto es rey. Entonces yo digo: “ah, caramba, no puede ser, no es posible”. Entonces muchas veces, yo también he recibido cuestionamientos al interior del parlamento, porque tenía que defender, por ejemplo, la aprobación de la ley de derechos lingüísticos. Pero ese trabajo lo

han hecho nuestras mismas organizaciones sociales. Pero no era el original, ellos lo han distorsionado para que no sea ampulosa la ley. Entonces han disminuido los artículos, han resumido los trabajos de las organizaciones sociales. Entonces llega a la Cámara de Diputados, y por no darse la tarea [de leer] estaba totalmente distorsionado, los artículos copiados totalmente de Internet. Entonces yo no podía pasar eso por alto; eso yo he aprendido en el PROEIB. Entonces he dicho: “Esto no es así”, trato de corregir. Entonces el proyectista dice: “no, claro, nosotros no somos especialistas, lingüistas, consideramos que no se debiera fijarse en lo mínimo. Nosotros no somos licenciados, ni doctores, etc.”. Un argumento totalmente ridículo. Si por ahí, algún docente de la universidad, de algún instituto, o algún técnico de un instituto lingüístico lee, va a decir: ‘este tipo de leyes aprueban en el Órgano Legislativo’. Es una crítica para todos, no sólo para el que ha corregido, ni para el que ha redactado.

Así, por eso yo valoro mucho mi formación en la maestría. Después de egresar del PROEIB Andes yo estaba trabajando en la Normal de Paracaya. Un poco estaba descuidando mi trabajo de investigación. Ahora no. Sí o sí, tengo que seguir investigando. Eso me va a permitir ampliar mi conocimiento y mi experiencia. Estar en permanente lectura. Entonces eso, aún más me ha motivado a seguir trabajando en este ámbito de socialización de experiencias, construcción de conocimientos, diseño de políticas que tienen relación con educación, con salud, que tiene relación con todos los ámbitos. Entonces ahí, uno que maneja diversas temáticas, fácilmente va a poder diseñar. Y si no, en el ámbito ejecutivo hay hermanos que no tienen datos. Yo sigo trabajando, y si solicito algún dato a un ministerio, éste no tiene datos. Pero si yo hago una relación, comparando con los datos de otros países, para ver ¿cómo está funcionando ese sistema de salud? por ejemplo, ¿hay o no hay seguridad social o de salud?, no tenemos datos.

Por eso es necesario seguir construyendo nuestros conocimientos, tomando el ejemplo de nuestros docentes del PROEIB Andes, pues ellos siguen trabajando, ya que para ellos el estudio no acaba nunca.

La naturaleza del saber y el saber de la naturaleza. Una aproximación pluralista a las matrices epistémicas indígenas desde la práctica pedagógica.

Marina Arratia J.¹

A manera de Introducción: Producción de conocimiento local y emancipación epistémica, Enrique Leff (2010) menciona que “la colonización no fue sólo de los territorios sino de las mentes”. Cuando llegaron los españoles, las culturas originarias habían desarrollado complejos sistemas de conocimiento adecuados para las condiciones de su medio y sus necesidades. Por ejemplo, las culturas andinas habían desarrollado tecnologías de irrigación muy avanzadas en cuanto a hidráulica (sukacollos), en cuanto a conservación de suelos (andenerías), agro astronomía (conocimiento del comportamiento climático en función de la agricultura). Dicha sabiduría, basada en una conversación fina con la naturaleza, les permitió ser criadores de biodiversidad por excelencia.

Sin embargo, estos sistemas de conocimiento no tuvieron un reconocimiento por el colonizador, al contrario, la imposición de un paradigma epistemológico hegemónico llevó a la negación subalternización e invisibilización, a título de la universalidad de la ciencia, como la única forma de conocimiento. Esto no solamente significó el ejercicio de una violencia epistemológica, sino que también fue el momento fundacional de la colonialidad del saber.

¹ Socióloga, Magister en Educación Intercultural Bilingüe, docente del Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe y docente e investigadora del PROEIB Andes, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba-Bolivia. (marratia@proeibandes.org.)

Debido a esta herencia colonial, la idea de un horizonte civilizatorio único, basado en una sola matriz epistémica hegemónica, se encuentra muy arraigada en nuestra sociedad, y ha tenido una influencia fundamental en los modelos educativos, en particular en la profesionalización de los maestros. El acceso a instituciones de educación superior ha significado para muchos maestros y maestras de origen indígena, una especie de blanqueamiento, expresado en la autonegación de su identidad y lengua. Esto, en su práctica pedagógica, se refleja en un rechazo a la educación intercultural bilingüe. Por ejemplo, no es casual escuchar decir a algunos dirigentes de magisterio, que “la incorporación de los saberes indígenas en el currículo intra e intercultural es sinónimo de atraso”, o que “la Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez es retrógrada” porque estaría propiciando “un retorno al pasado superado”.

Este artículo describe una experiencia práctica del Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe sobre la producción de conocimiento indígena en la asignatura: “Cosmovisiones locales y educación”. Desde el pluralismo epistemológico pone en evidencia que es posible ejercitar diferentes maneras de producir conocimientos en la academia, poniendo al centro las matrices epistémicas indígenas. Asumiendo además, este hecho, como un acto pedagógico en la formación y afirmación cultural de los maestros, y la búsqueda de nuevas pedagogías amables con las culturas indígenas.

El documentado está organizado en tres apartados. En el primero presentamos algunos antecedentes sobre el Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. En el segundo describimos la experiencia de producción de conocimiento de la asignatura de “Cosmovisiones locales y educación”. Por último, en el tercer apartado presentamos algunos apuntes sobre las particularidades de los sistemas de conocimiento indígenas, poniendo como ejemplo la experiencia de elaboración de calendarios agros festivos comunales.

El Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe

2.1 Antecedentes

El Programa de L-EIB fue creado gracias a un convenio y apoyo financiero de la Asociación para la Promoción de la Educación y la Formación en el Extranjero (APEFE) de Bélgica, con el Ministerio de Educación de Bolivia y la UMSS en 1999, y viene funcionando desde hace más de 12 años en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Está dirigido a la formación de maestros egresados de los Institutos Normales Superiores de Formación Docente, prioriza a aquellos que están en servicio en zonas rurales y que tengan sensibilidad con las culturas y lenguas indígenas. Un requisito no excluyente es que hablen alguna lengua indígena regional (quechua o aymara).

El propósito del Programa es la formación de maestros/as sustentada en la reflexión crítica y la sensibilización sobre la intraculturalidad, la interculturalidad y el pluralismo en la educación. Consiste en la construcción de herramientas teóricas y metodológicas como parte de la formación, para que los maestros y maestras sean actores protagónicos de la descolonización de la educación y puedan desempeñarse con pertinencia cultural y lingüística en el marco de la diversidad cultural y las políticas educativas del Estado plurinacional.

Actualmente en el Programa estudian más de 500 maestros/as, siendo una gran mayoría de origen indígena. Aproximadamente el 80% habla lenguas nativas (quechua, aymara) con diferentes grados de bilingüismo. Asimismo, la mayoría trabaja en áreas rurales, comunidades campesinas y pueblos indígenas.

2.2 Modelo de formación continua, desarrollado por el Programa de L-EIB

El Programa ha desarrollado una propuesta particular de formación docente que tiene las siguientes características:

Bajo el principio de la flexibilidad curricular, con el objetivo de responder a las demandas del contexto nacional y regional, desde su creación, en el Programa se han realizado permanentes innovaciones y ajustes en el Plan de Estudios. Las asignaturas han sido diseñadas para capitalizar las experiencias prácticas de los maestros en servicio, y la construcción de pedagogías propias, pertinentes a la realidad educativa del medio.

La investigación orientada a la producción de conocimiento de la práctica es un eje transversal fundamental en el desarrollo curricular. Asimismo, el Programa ha diseñado líneas de investigación que son actualizadas conforme a las nuevas demandas de producción de conocimiento de la coyuntura educativa y de las diversas realidades o contextos en los que laboran los maestros.

En las sesiones presenciales se combinan diversas estrategias metodológicas: trabajos en grupo, debates, exposiciones, paneles y elaboración de materiales educativos. Por ejemplo, la producción de textos en lenguas indígenas, cartillas sobre saberes locales y calendarios agrofestivos de las comunidades. Las actividades no presenciales consisten en la elaboración de ensayos, lecturas guiadas y de análisis, diseño de proyectos educativos comunitarios, trabajos prácticos, etc.

El año 2006, el Plan de Estudios ha sido actualizado de acuerdo a los lineamientos del Anteproyecto de Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, habiéndose incorporado el enfoque intra e intercultural en los contenidos y metodologías de la formación docente. Esto, a su vez, ha permitido la introducción de nuevos ejes temáticos, tales como: pluralismo epistemológico, la educación comunitaria productiva, las cosmovisiones de las culturas originarias en la educación, entre otros.

Producción de conocimiento en la asignatura “Cosmovisiones indígenas y educación”

Antecedentes sobre la asignatura

La asignatura “Cosmovisiones indígenas y educación”, fue incluida en el currículo el año 2003, después de una evaluación que se hizo al Programa. Las asignaturas estaban organizadas en cuatro áreas: Lengua, Educación, Cultura e Investigación; específicamente en el área de cultura, los contenidos curriculares tenían como base teórica referencial a la antropología anclada en un enfoque universal y antropocéntrico. Además, el concepto de cultura en la práctica cotidiana de la escuela había sido asumido sólo como folclore (danza, vestimenta, música, etc.). Una de las conclusiones más importantes de la evaluación fue la existencia de un vacío respecto al abordaje de las cosmovisiones de los pueblos indígenas y su nexo con la educación.

La justificación de la asignatura parte de la idea que un docente que no conoce, valora y respeta la cultura, cosmovisión, el modo de vida, la lengua y los saberes de la comunidad donde trabaja, no podrá desarrollar un currículo intra, e intercultural. Por tanto, el propósito de la asignatura es visibilizar las cosmovisiones agro céntricas de las culturas originarias y relacionarlas con la educación intra e intercultural.

En este sentido, la asignatura es fundamental, porque permite el acercamiento y comprensión de la diversidad cultural, lingüística y la biodiversidad ecológica y nativa, lo cual contribuye al sostenimiento, equilibrio y vigorización de los ecosistemas del planeta, promoviendo una relación de crianza mutua entre la naturaleza y la sociedad en su conjunto.

En este sentido, los objetivos de la asignatura son:

Contribuir a la formación de los docentes en EIB que trabajan en comunidades campesinas andinas, promoviendo un conocimiento profundo de la cultura y cosmovisión andina amazónica desde su base agrocéntrica.

Lograr que los docentes valoren los saberes de la agricultura y cosmovisión de la cultura andina, para promover la afirmación cultural y aplicar el enfoque intra e intercultural en la escuela.

Lograr que los docentes que pertenecen a las culturas originarias logren su propia afirmación cultural y puedan constituirse en verdaderos mediadores culturales.

Respecto a los contenidos, la asignatura comprende cuatro unidades temáticas que presentamos en el siguiente cuadro:

**Cuadro 1: Contenidos curriculares de la asignatura
“Cosmovisiones locales y educación”**

Unidades	Temas
1. Sabiduría indígena, pluralismo epistémico y educación	Pluralismo epistémico en la escuela La naturaleza del saber y el saber de la naturaleza Lengua indígena y saberes La hegemonía y emancipación epistémica
2. Diversidad cultural, agroecológica y biodiversidad en Bolivia	Culturas originarias en los Andes y la Amazonía Diversidad de agro ecosistemas Diversidad y densidad climática Biodiversidad Diversidad de sistemas de conocimiento
3. La cosmovisión agro céntrica/cosmocéntrica de las culturas originarias	La concepción cultural del paisaje La agricultura tradicional La ritualidad andina amazónica Las semillas como fuente de vida Visión andina sobre el agua La agroastronomía
4. Pautas para la producción de conocimiento local	Confeción de cartillas sobre saberes locales Confeción de calendarios agro festivos

Fuente: Plan global de la asignatura Cosmovisiones locales y Educación (2009)

Respecto al enfoque metodológico, en el Programa, y en particular en la asignatura, se desarrolla una pedagogía muy singular adecuada al tipo de población, puesto que los maestros están inmersos en un proceso de formación complementaria, son personas que ya son profesionales, tienen experiencia laboral y, sobre todo, una historia de vida. Por consiguiente, el desarrollo de la asignatura es un momento y espacio propicio para la auto reflexión sobre su práctica pedagógica.

Como ya se dijo, la investigación y producción de conocimiento es un aspecto fundamental en el desarrollo de la asignatura. Esto se hace a partir de las experiencias prácticas y también a partir de una sensibilización y acercamiento de los maestros y maestras a las cosmovisiones y matrices epistémicas indígenas. La producción de conocimiento es un insumo para la construcción de pedagogías artesanales pertinentes a la diversidad cultural. Por tanto, los aprendizajes y reflexiones tienen una aplicación inmediata en su práctica de aula.

2.3 La producción de conocimiento orientada a la práctica pedagógica

En las horas prácticas o de investigación correspondiente a la asignatura, los maestros y maestras aplican varias herramientas de recolección de información, tales como: los testimonios de vida, las entrevistas, conversaciones libres, la observación, los mapas parlantes y talleres con grupos focales. Se recomienda que el registro de saberes locales se haga en consenso con la comunidad, en un ambiente de diálogo e interaprendizaje.

Como fruto de la investigación, al finalizar el semestre, los maestros y maestras confeccionan tres cartillas sobre saberes y tecnologías locales y un calendario agro festivo comunal. En el caso de las cartillas, se sigue un procedimiento metodológico que consiste en: a) identificar a la persona que transmitirá sus saberes y registrar sus datos personales, b) identificar el saber que será relatado, c) hacer un registro del relato, y d) plasmar en una cartilla usando

textos cortos, que pueden ser apoyados con dibujos. Los saberes y tecnologías pueden estar relacionados a la agricultura, la pecuaria, la medicina natural, artesanía, etc. La producción de cartillas ofrece la posibilidad de rescatar y revitalizar los saberes indígenas como parte de la práctica pedagógica de los/as maestros/as, además de ser un insumo importante para abordar el currículo intra e intercultural.

La confección del calendario agrofestivo comunal se realiza mediante entrevistas y en talleres con la participación de la comunidad, consiste en el registro de los ciclos vida comunal desde un enfoque holístico e integral, buscando la estrecha relación que existe entre los diferentes ciclos de vida, vale decir, la armonización de las actividades agrícolas y pecuarias con el acontecer del ciclo climático, festivo y ritual, con el ciclo de migración, etc. Los datos registrados son plasmados en una gráfica de anillos concéntricos que permiten ver estas relaciones.

Figura 1: Calendario agro festivo elaborado por un grupo de estudiantes del P-LEIB



En las gráficas se puede apreciar la estrecha relación que existe entre hombre y naturaleza en las culturas agrocéntricas, el tiempo y espacio están juntos en un acontecer cíclico (Rengifo, 2005). Este ejercicio permite a los maestros y maestras un acercamiento al modo de vida

de la comunidad, de su cultura y, sobre todo, de su cosmovisión. Por ejemplo, en la exposición que hacen de los calendarios, muestran cómo, en las comunidades, todas las actividades agrícolas tienen como referentes las fiestas, el Carnaval es un momento de cosechas, Todos Santos es momento de siembras. De igual manera, en algunas comunidades, el ciclo agrícola está armonizado con el ciclo de la música, pues no se puede tocar el charango, el pinquillo o la quena en cualquier momento, sino que tiene que estar en conversación con los momentos del ciclo agrícola. El ciclo pecuario también está muy conectado al calendario agrícola (porque define las épocas de pastoreo libre y controlado), y al calendario festivo ritual, ya que en Navidad hay que hacer la quillpa² de los animales. Así también, las épocas punta del ciclo agrícola y el calendario festivo definen las épocas de migración.

El calendario agro-festivo es una herramienta que ofrece diferentes usos, puede servir para la planificación del calendario escolar, pues permite armonizar la programación de las labores escolares con la dinámica y/o ritmos de vida comunal. Esto es muy importante, pues desde la concepción de la planificación educativa tradicional, el calendario escolar es concebido como una secuencia lineal de actividades escolares, fechas cívicas, etc., ajenas a las dinámicas comunales. La armonización del calendario escolar con el calendario agro-festivo permite evitar el ausentismo escolar, y también garantizar la participación de los niños y jóvenes en las actividades familiares y comunales, que son los espacios de socialización primaria y de transmisión intergeneracional de la lengua y los saberes propios.

El calendario agro-festivo es también una herramienta para la planificación y desarrollo curricular, puesto que un conocimiento profundo de la cultura y la dinámica comunal permiten a los maestros y maestras el abordaje de los temas del currículo intra e intercultural en armonía con el acontecer de la vida en la comunidad, la práctica pedagógica conectada a la realidad. Por ejemplo, en el modelo de

² Fiesta ritual de marcación del ganado.

la educación comunitaria productiva, el abordaje de las actividades agrícolas puede ser ubicado el momento en que acontecen, los niños pueden compartir ese saber, conversar, ver, practicar, etc., para luego relacionarnos con otros sistemas de conocimiento que se imparten en el aula. En suma, permite establecer un vínculo entre escuela y comunidad, orienta las actividades curriculares desde un enfoque intra e intercultural y contribuye a la dinamización de la sabiduría local desde la escuela.

Al finalizar el semestre, los/as maestros/as llevan los calendarios agro-festivos a sus unidades educativas para socializar a sus colegas la metodología de confección y la utilidad que brinda como herramienta pedagógica y planificación curricular.

Por último, la confección del calendario agro festivo plantea el desafío de producir conocimiento desde una matriz epistémica diferente a la ciencia universal, esto supone explorar diversas formas de describir, organizar, relacionar y categorizar los saberes indígenas. En el siguiente acápite nos abocaremos a este punto.

El calendario agro festivo comunal: Un modo de producir conocimiento en el marco del pluralismo epistemológico

3.1 Reconocimiento y valoración de las cosmovisiones indígenas

Tradicionalmente, la “institución escuela” fue considerada como el único espacio donde se podía adquirir conocimientos. Las personas que no habían tenido la oportunidad de estudiar en la escuela o no sabían leer o escribir eran tildadas de ignorantes o incultas. Asimismo, se pensaba que los docentes eran los poseedores del conocimiento y, por tanto, los únicos autorizados para enseñar; los estudiantes, padres y madres de familia eran considerados carentes de saberes. Además los conocimientos que se impartían en la escuela fueron considerados superiores a los saberes indígenas. No obstante los cambios trascendentales de los últimos tiempos en nuestro país, estas ideas aun están presentes en algunos sectores de la sociedad y del magisterio.

En la asignatura “Cosmovisiones locales y educación”, se parte de un análisis sobre la colonialidad del saber y los desafíos que plantea el pluralismo epistémico, a partir de una crítica a la hegemonía epistémica de la escuela, como el único espacio donde se aprende y enseña. También se reflexiona sobre la afirmación cultural de los maestros y su rol en la gestión y mediación cultural en los procesos de producción y socialización de conocimientos. Como menciona Garcés:

Los docentes que trabajan en escuelas ubicadas en comunidades campesinas-indígenas tienen que ser plenamente conscientes que su rol en la escuela es de alguien que tiene que aprender de la comunidad y apoyar los procesos de investigación de la comunidad como mecanismo privilegiado de construcción del currículo. El maestro tiene que estar consciente de que no tiene un conocimiento profundo de la realidad de las comunidades, aunque su historia cultural esté relacionada con ella. (Garcés, 2009).

Por consiguiente, la introducción del pluralismo epistemológico ofrece a los maestros y maestras, una enorme posibilidad para conversar con niños y niñas y con los miembros de la comunidad sobre las sabidurías de sus padres y abuelos, de los sabios de la comunidad, y profundizar la afirmación de su cosmovisión agro céntrica, reflejada en el cariño y respeto por la naturaleza. De este modo, hacer visible los saberes indígenas en la escuela y promover un diálogo horizontal entre diferentes sistemas de conocimiento.

3.2 Particularidades de los sistemas de conocimiento indígenas

Como ya se dijo, antes de iniciar la recolección de información para la confección de los calendarios agros-festivos, se trabaja con los maestros/as una aproximación a la cosmovisión andina y amazónica, pues es importante que ellos entiendan que esta cosmovisión es biocéntrica, cosmocéntrica y agro céntrica, y que la distinguan de una cosmología antropocéntrica. Este contraste les ayuda a diferenciar las características particulares de los sistemas de conocimiento indígenas. A continuación presentamos algunos apuntes al respecto:

Saber situado

Observando los calendarios agro-festivos se puede apreciar que cada cual es único, porque refleja el acontecer de la vida comunal en un lugar específico. Por ejemplo, las características agroecológicas, los indicadores climáticos, los cultivos ordenadores, etc., varían de una comunidad a otra. Por tanto, los sistemas de conocimiento existentes responden a las necesidades cognitivas de un lugar específico.

Saber agro céntrico o cosmocéntrico

Las matrices epistémicas indígenas son agro céntricas y cosmocéntricas, la naturaleza es considerada el centro de regeneración de la vida. En el plano epistémico, esto quiere decir que la sabiduría fluye como producto de la estrecha relación simbiótica hombre-naturaleza. En esta relación se puede apreciar claramente en la concepción de tiempo y espacio como dos categorías indesligables. El mejor ejemplo de esto es el ciclo de la música, hay momentos y espacios para interpretar la música de acuerdo al acontecer del ciclo agrícola. Los calendarios agro-festivos reflejan también que la noción del tiempo es cíclica, esto quiere decir que los acontecimientos van y vienen. En los testimonios recogidos por los maestros se aprecian frases como estas: “las lluvias ya se han ido”, “los vientos ya han vuelto”, cuando pasa la temporada de una fruta dicen: “el pacay ya se ha ido”.

Dimensión simbólica y ritual del saber

En la cosmovisión agro céntrica todo lo que concierne al paisaje natural es concebido como un mundo vivo: Por esta razón, en las culturas indígenas hay una actitud de pertenencia, respeto, de conversación y reciprocidad con la naturaleza. Los sistemas indígenas de conocimiento tienen una dimensión ritual, a la vez una dimensión simbólica; todos los actos de la vida en la comunidad están acompañados de rituales, no sólo las tareas agrícolas, sino los otros actos de la vida comunal y familiar. El nacimiento de los niños, el matrimonio, el embarazo, el corte del cabello, la muerte, están acompañados de rituales que son un momento privilegiado de conexión con el cosmos y con las deidades.

El saber es holístico e integrado

El saber es holístico porque todos los saberes están conectados, a diferencia de la ciencia universal que establece todo tipo de taxonomías y clasificación del conocimiento. Por ejemplo, a diferencia de la biología que concibe al cuerpo como un conjunto de órganos por separado, la concepción del cuerpo en la cultura andina no es fragmentada ni separada del mundo exterior, del cosmos, del entorno natural y ritual. Es decir, lo interior y lo exterior no están separados por la barrera hermética de la piel, entre lo material e inmaterial hay una interacción permanente. Por esta razón, la noción de salud y enfermedad se sustentan en un delicado equilibrio de lo biológico y lo espiritual.

El saber es práctico y vivencial

Una particularidad en las comunidades campesinas indígenas es que todos los actos de la vida son espacios de aprendizaje vivencial; todo se aprende haciendo, probando, experimentando, jugando. Además, es vivencial porque el saber implica una conexión en el entorno natural. La naturaleza, que en la cosmovisión agrocéntrica es considerada un ente vivo, también enseña. Los niños, desde pequeños, aprender a leer las señas de los indicadores climáticos, a distinguir el cantar de los pájaros que anuncian la ocurrencia de lluvias. No se trata, en este caso, de una naturaleza-objeto, sino de una naturaleza viviente, de una persona viva que también posee sabiduría. En este sentido, el saber no es teórico, pasa por el tamiz de la vivencia, por lo tanto la forma de transmisión es también vivencial.

Saber es para la continuidad de la vida

Otra característica es que esta sabiduría responde a problemas concretos y cotidianos de la vida. Como ya se dijo, la producción y reproducción del conocimiento permiten la sostenibilidad de los agro-ecosistemas. Por ejemplo, la crianza de la biodiversidad y la capacidad de producir alimentos de las comunidades campesinas andinas está sustentada por un sistema de conocimiento que ha sido transmitido de generación en generación. Las lenguas indígenas son verdaderos almacenes de conocimiento (Bowers, 2002), de

hecho, la muerte lingüística repercute en la pérdida de sistemas de conocimiento y, por ende, de la biodiversidad y la seguridad alimentaria.

El saber es transmitido mediante la oralidad. La oralidad es un sistema simbólico de expresión y una de las características más significativas de las culturas originarias. La oralidad fue y continúa siendo el medio de transmisión de sabidurías. Muchos saberes viven en las personas y son transmitidos oralmente, no están escritos. El saber circula gracias a las conversaciones orales. Por ejemplo, las enseñanzas se transmiten mediante consejos, recomendaciones, explicaciones, ejemplos, etc.

El saber es altamente sensitivo

Este saber no es enteramente racional, pues se conoce con todos los sentidos, los niños aprenden a predecir el clima, a sentir la humedad del ambiente, a distinguir los vientos. También aprenden a sentir y escuchar el canto de los pájaros cuando anuncian las lluvias, o el ladrido de los perros cuando anuncian que el zorro se aproxima al rebaño de ovejas en el lugar de pastoreo. Los padres dicen que los hijos nacen con ciertas cualidades, por ejemplo, dicen que tienen “buena mano” para hacer brotar las plantas; es decir, que tienen esa sabiduría en su mano. También aprenden con el corazón, por eso son capaces de vivir en comunidad, practicando valores y costumbres basadas en la reciprocidad, el cariño y respeto a su familia, a su comunidad y a la naturaleza (Pachamama).

Estos apuntes son apenas algunas pistas para explorar los saberes indígenas desde sus propias cosmovisiones. El pluralismo epistemológico plantea el desafío de producir conocimiento desde una matriz epistémica diferente a la ciencia universal, esto supone explorar diversas formas de describir, organizar, relacionar, categorizar e interpretar los saberes indígenas. Un acercamiento a las cosmovisiones y a los sistemas de conocimiento indígenas permite a los maestros contrastarlos con otras matrices epistémicas, y de este modo empezar a practicar el pluralismo epistémico en el aula.

De hecho, para muchos maestros, estos saberes no son ajenos; es más, se propicia un reencuentro con su cultura e identidad negada. También es innegable que la reacción de otros/as maestros/as es de resistencia y rechazo, pues es difícil reconocer esta cosmovisión como sustento de otras epistemologías diferentes a la ciencia universal. En clases, algunos maestros dicen que ellos “no son agrónomos para investigar temas relacionados con la agricultura”, otros manifiestan que “los maestros ya no creen en rituales, pues son mitos del pasado”. Esto refleja que, al igual que todos quienes pasamos para la educación formal, los maestros y maestras fueron formados en una matriz epistémica hegemónica, monocultural y antropocéntrica.

Para concluir, debemos decir que, si bien es difícil una delimitación de los saberes propios y ajenos, puesto que todas las culturas están en permanente contacto, reconocer el conocimiento como un entramado complejo (Morin 2007) ofrece grandes posibilidades de emprender desde la academia un descentramiento del patrón eurocéntrico de conocimiento y poner al centro las matrices epistémicas indígenas para poder entablar un diálogo inter-científico e inter civilizatorio.

Bibliografía

Arratia, Marina

2002 **Wata Muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela-** Una Aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un Distrito Quechua de Bolivia. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

Bowers A. C.

2002 **Detrás de la apariencia: Hacia la descolonización de la educación,** Lima: PRATEC.

Garcés, Fernando

2009 **¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas.** La Paz: PIEB y UASB-Ecuador.

Rengifo, Grimaldo.

2005 **Cosmovisión y cultura educativa andino–amazónica.** Lima: PRATEC.

Leff, Enrique

2010 “No fue la conquista de territorios sino la colonización de las mentes”. En: Mariana Daza von Boeck y Patricia Roncal R. (Ed.) **Construcción de la sustentabilidad desde la visión de los pueblos indígenas de Latinoamérica.** La Paz: Ministerio de Medio Ambiente y Agua.

Ministerio de Educación de Bolivia

2011 **Diseño Curricular para la formación de maestros.** Mimeo.

Morin, Edgar

2001 **El método de la naturaleza y naturaleza del método.** Madrid: Ed. Cátedra

Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe

2009 **Plan global de asignatura:** “Cosmovisiones locales y educación”. Cochabamba: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSS. Mimeo.

RONDA DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Mayra Ponce. Marina, entiendo que éste es un modelo pedagógico planteado para tierras altas, pero ¿cómo se puede trabajar esto con pueblos indígenas de tierras bajas?

Mónica Navarro. Tengo una reflexión del tema de las identidades de los mismos docentes. Lo que tú decías en tu última frase que muchos de los docentes también vienen de comunidades.

Yo he vivido, al asesorar la elaboración de sus tesis, una especie de resistencia a reconocer y a ver las cosas que ellos veían cuando eran niños. Porque ellos han pasado ese proceso de escolarización, procesos de superación, han logrado un estatus en la comunidad, han llegado a ser “el maestro”, aunque sea un indígena de otra comunidad, llega a la comunidad como una especie de blanco, como el letrado, entonces algunos se sienten disminuidos por tener que ir a hacer ese tipo de preguntas y reconocer que saben las cosas que les están diciendo.

Ruth Catalán. Considerando que, en la actualidad, la mayor parte de la población está en las ciudades, me gustaría saber si esta experiencia es aplicable a las ciudades.

Marina Arratia. Con respecto a la primera pregunta, planteada por Mayra Ponce, yo hice una investigación en una comunidad guaraní, en Aguayrenda. Intenté hacer este mismo ejercicio con el ciclo del bosque, y es tan igual como en una comunidad campesina andina. Primero, porque han hablado de su cosmovisión, en función del bosque, y lo que he estado viendo, como lo decía Fernando Prada, es que en cada comunidad hay el nombre del “dueño del bosque”, o la “dueña”, es una deidad. En Aguayrenda, la dueña del bosque era un animal que se presentaba como un venado, pero que llamaban “Coquena”, era la deidad del bosque. Ella cuidaba todo lo que estaba en el bosque. Entonces, empezamos a hacer este calendario festivo, viendo qué es lo que hay en el bosque. Comenzaron a dibujar el ciclo climático, la época de lluvias, época seca, el ciclo de pesca, el ciclo de caza, el ciclo de cosecha de miel. Y era interesante ver cómo conversaban por ejemplo los lugareños sobre esa relación tiempo y

espacio, que decía. Que no se puede cazar en un mismo lugar, porque hay que dar lugar a que las crías vayan creciendo, porque no se puede cazar venados que están a punto de parir o venaditos chiquitos, tienen que estar crecidos. Entonces toda esta visión del tiempo y el espacio era muy interesante en la caza o en la pesca. Asimismo, con respecto a la cosecha de miel decían quiénes van a la cosecha de miel, en qué momentos van, cuánta miel tienen que cosechar, porque no pueden sacar todo. También hablaban de los rituales para entrar al bosque. Había una yerba con la que hacían todo un ritual antes de entrar al bosque, le pedían permiso, se tomaban la yerba y esa yerba tenía olor a bosque. Entonces cuando tomaban la yerba se volvían al bosque, eran parte del bosque. Entonces se acercaban a los animales y el venado no les podía ver, ni el jabalí, porque estaban oliendo a bosque. Pero había un momento que se podía tomar, esa yerba, porque sólo en cierta época del año hay esa yerba. Entonces ahí uno se daba cuenta cómo cada cosa tiene un momento y un lugar, un espacio en esa relación tiempo y espacio. Y realmente salió muy bonito el ciclo del bosque. A partir de esto hablamos acerca de lo que está desarmonizando el ciclo del bosque, entonces la tala de árboles, en cualquier momento iban, y nos contaban cómo la *Coquena* los hacía enfermar y los mataba a los que sacaban la madera, especialmente a los jóvenes que entraban con motosierras, sacaban mucha madera y se enfermaban. Alguno había muerto por sacar mucha madera, decían ellos. Entonces se puede trabajar también esto. Por lo menos yo lo he hecho y salió muy interesante.

Luego, lo que decía Mónica sobre las identidades de los docentes es verdad. Realmente es difícil que después de tantos años de colonización mental, de negación de su propia cultura y sus saberes, los maestros muy difícilmente van a querer tener apego o ese retorno, que decía Fernando Prada, ese retorno a su propia identidad, porque la universidad es ese espacio donde van a empoderarse con otros sistemas de conocimiento. Entonces parece contradictorio que vuelvan a retomar sus conocimientos ancestrales. Sin embargo, cuando se habla del enfoque intercultural en el currículo, sobre cómo

operacionalizar la interculturalidad en el currículo, ellos ven esta herramienta muy práctica, porque todos hablan de interculturalidad pero nadie dice cómo lo vamos a hacer en el aula. Entonces este es un pequeño ejemplo que claro no a todos les debe gustar. Lo hacen porque tienen que tener tal vez una nota en la asignatura, pero en muchos yo he visto que sí han tenido una especie de encuentro, de re-etnificación, podemos decir. Algunos en la clase dicen “no sabíamos que teníamos tanta riqueza de saberes”. Y ¿cómo es que en las clases nosotros negamos todo eso y no les hablamos a los niños? Y estamos más interesados en que aprendan otros saberes, pensando que esos saberes son los únicos que van a dar respuesta a todos los problemas, cuando estos otros también dan respuestas a los problemas locales, inmediatos, de producir alimentos, de conseguir agua, de cocinar, de curarse una enfermedad sin tener médico al lado. Ese tipo de reflexiones hacían los docentes.

Esta tarea es muy difícil, porque pasan la asignatura de cosmovisiones y en el segundo semestre ya pasan teorías pedagógicas y en ellas únicamente teorías ajenas a su contexto cultural. Algunos se mantienen muy firmes en este proceso de afirmación cultural, y al final de la carrera deciden hacer sus tesis sobre saberes locales.

Ruth Catalán decía que esta experiencia también se ha replicado en contextos urbanos, y como decía Vidal, creo que hay que asumir que los indígenas no están todos en el área rural, ya no están en el campo sino que cada vez más los indígenas están en la ciudad. No sé cómo será este censo, creo que los datos van a ser ya más reveladores respecto a la masiva migración que hay, la migración campo-ciudad. Creo que hay que asumir seriamente esta temática de indígenas en las áreas urbanas. Y también los posicionamientos identitarios que ya no toman como requisito la lengua y la vestimenta, porque dicen: ‘ah, él ya no es indígena porque no se viste como tal’. Hay otras marcas que están diciendo “sí, yo soy indígena”. En la licenciatura ha habido alguna tesis, por ejemplo, de profesores que no son indígenas, que viven en la ciudad, pero que han querido aproximarse a estas cosmovisiones, eso ha sido muy interesante. Hay una tesis de una

profesora, ella es ciudadina, y ha ido a un barrio, en Pacata Alta, casi en el cerro, y ha estudiado cómo los migrantes rurales, se adaptan, resisten a la cultura urbana dominante y han visto cómo ese choque cultural influye en el los niños y en su participación en la escuela. Y en sus entrevistas ella veía que la gente tenía su casuchita en una zona que ya es parte del área urbana, pero en el cerro tenían su corral de ovejitas. O sea, traslada todo su modo de vida hacia la ciudad, y que no podían hacer en una comunidad campesina, en su barrio, porque había gente de todo tipo. No podían hacer una comunidad campesina en su barrio porque había gente de todo tipo, decían las entrevistas. Y que algunos eran muy envidiosos, individualistas, los discriminaban, porque en un barrio no está toda la comunidad, está todo tipo de personas. Pero entre algunos, lograban hacer cierto tipo de relaciones, de reciprocidad, complementariedad, trabajo comunitario, y otras cosas. Hay experiencias muy bonitas de eso.

Daniel Guzmán. ¿Cuál es el impacto del programa de licenciatura en Educación Intercultural bilingüe, en el caso específico de la escuela?

Marina Arratia. Es verdad que en la gestión institucional, la pluralidad institucional es muy importante. Muchos de los maestros egresados del programa, salen y van a sus escuelas, a querer hacer innovaciones más grandes pero no pueden. Porque los profesores que no han hecho licenciatura en EIB les compiten, porque entre ellos hay un celo hacia los licenciados en San Simón, porque tienen prestigio los que están en San Simón. Entonces, les obstruyen todo tipo de iniciativas que puedan tener en la escuela, y ellos rebotan eso, dicen: “Yo hubiera querido hacer esto”, “no he podido hacer mi trabajo práctico porque mi director no ha querido que haga estos talleres con los ancianos para recoger información”.

Inclusive una vez, con un docente fuimos al Servicio Departamental de Educación de Cochabamba (SEDUCA), a pedir que por favor nos den una carta para los directores distritales, de modo que ellos puedan ser más flexibles con nuestros estudiantes, dándoles permiso los fines de semana, porque [los directores] los hacen quedar [a los

estudiantes de la licenciatura] inclusive los fines de semana, en la escuela, y por ello no asisten a clases los días sábados. El Director del SEDUCA nos dijo: “Miren, yo les voy a decir concretamente. Estos profesores que quieren hacer licenciatura, que decidan: o quieren estudiar, o quieren trabajar. Porque a título de hacer licenciatura se quieren salir de la escuela, vienen aquí a querer hacer investigaciones, quieren hacer otras cosas que no están dentro el plan curricular. Entonces le explicamos un poco y nos dijo: “No, no, no. Los jóvenes no deben hacer licenciatura. Primero tienen que caminar, aprender a ser maestros, después recién pueden hacer licenciatura, yo no estoy de acuerdo”. La mayoría de nuestros estudiantes son jóvenes, últimamente por lo menos son jóvenes.

Entonces hay muchas barreras. Hemos intentado hacer experiencias piloto en acuerdo con el Ministerio de Educación, para que en una escuelita trabajen todos los egresados de la licenciatura. Pero tampoco se ha podido, porque la designación de cargos de directores, de profesores tiene unos matices políticos, de prebendas, de pugnas de poder dentro del magisterio, que es imposible crear una escuela piloto donde vamos a decir que todos los egresados de la licenciatura van a trabajar y vamos a poder ver los impactos. Entonces, lo que les hemos dicho es que ellos hagan sus propias trincheras, para poder hacer innovaciones y que hagan su currículo oculto, que den dentro su aula, o en el campo de dominio que tienen para que vean cómo empezar a hacer estas innovaciones, mientras se puedan dar estos cambios más estructurales. Modestamente, esa es la salida que se ha dado. Realmente muchos directores son tan conservadores que no están muy interesados en que se hagan cambios.

Realmente, a mí me parece que esto de la interculturalidad también es pensar en los saberes conectados, en la relación de experiencias, en el intercambio, en la socialización, etc. Nosotros, en el programa, varias veces hemos tenido la visita de personas que han desarrollado este tipo de iniciativas en otros países. Una de ellas fue la de PRATEC (Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas), pero también otras. Y nosotros hemos intercambiado experiencias y mucho de lo que

PRATEC ha hecho también es en base a nuestros aportes. Porque ellos, en Cuzco, han hecho una licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, rescatando estas experiencias, entonces ha habido una especie de reciprocidad y no es que uno se haya copiado, sino que cada uno ha recreado, ha hecho un intercambio de experiencias. Algunos docentes han ido a hacer cursos sobre agricultura andina, en Lima y también en Cuzco, en base a intercambios de experiencia.

La universidad frente a la diversidad y al Estado Plurinacional de Bolivia

Amílcar Zambrana B. 1

Cuando no se conoce personalmente a individuos de otros grupos étnicos, religiosos o culturales, es muy fácil creer cosas horribles de ellos y tenerles miedo. Michael Levine

El actual proceso de reconfiguración del Estado, expresado principalmente en la nueva normativa constitucional y en el reconocimiento del carácter plurinacional de Bolivia, es producto de una larga y permanente lucha indígena para que sus sistemas políticos, lingüísticos, cognitivos, etc., no sólo sean reconocidos y asumidos como válidos en el contexto de su propia reproducción social y cultural, sino también que sean asumidos como parte sustantiva del mismo Estado.

Así, el reconocimiento del carácter plurinacional de Bolivia demanda que las diferentes instituciones estatales atraviesen por profundos procesos de transformación y/o refundación de sus estructuras y culturas orgánicas; no para restituir lo que hicieron en el pasado, sino para responder a la característica multilingüe y pluricultural de la población boliviana. En su mayoría, estos procesos son el resultado de la presión ejercida por parte de pueblos indígenas y otros movimientos sociales sobre el gobierno central; en otros, son el producto de dinámicas generadas en las mismas instituciones, las cuales tampoco estuvieron exentas de presión por parte de movimientos sociales, intelectuales, activistas y organizaciones no gubernamentales.

El presente artículo describe algunos de los avances en la pluralización del Estado boliviano, durante los últimos cinco años (2007-2012), para dentro de este marco analizar cómo las universidades han respondido

¹ Coordinador de Proyectos de la FUNPROEIB Andes y docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia.

a las demandas de transformación de su organización administrativa y curricular. Finalmente, con el objetivo de coadyuvar a la profundización de estos cambios, el texto propone algunos desafíos pendientes en el proceso de interculturalización de la universidad.

1. El Estado: De lo “uni” a lo “pluri”

La lucha por hacer de Bolivia un Estado plurinacional ha traído más de un dolor de cabeza para quienes creían y continúan creyendo, que la única vía de desarrollo económico y competitividad es castellanizar y homogeneizar cultural y socialmente a los bolivianos. Denominar a Bolivia como plurinacional tácitamente implica abandonar el proyecto histórico de una ciudadanía “nacional”, empresa empujada por la élite criollo-mestiza que administró al Estado desde la creación de la República y que, desde principios del siglo XX, impulsó la formación de la nación boliviana², basándose en el mito de la superioridad de lo occidental frente a lo indígena.

El rechazo generalizado de maestros y élites urbanas a la nueva Constitución y a la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, además de fundarse en supuestas fallas técnicas, tiene como telón de fondo la vigencia del evolucionismo unilineal³ y una visión marxista ortodoxa expresada, entre otros, por los dirigentes del magisterio urbano.

La nueva Carta Magna (2009) adquirió rostro indígena al definir a Bolivia como un Estado plurinacional, incluyendo más de un artículo en favor de la pluralidad social, cultural y lingüística del país. Con ello se lanzó el desafío de construir instituciones sociales y estatales

² Ver Zavaleta Mercado, René (1986).

³ Según esta teoría colonial, elaborada a principios del siglo XIX, todas las sociedades en el mundo atravesarían por un desarrollo cultural unilineal; es decir, por un proceso de desarrollo que les conduciría desde las formas culturales más simples (primitivas y bárbaras) hacia las formas culturales más perfectas (civilizadas) (Engels, 2006). En este esquema, en el que el tránsito de lo indígena hacia lo “civilizado” parece inexorable, se asumió acríticamente que el rol de la educación era el de procurar el abandono de las lenguas y las culturas indígenas, y asegurar la aprehensión del castellano y de los hábitos de vida de la población occidental (Talavera, 2011; López, 2006).

abiertas a la interculturalidad, incorporando el derecho indígena, la identidad cultural, el derecho a administrar territorios y recursos y un carácter anticolonial. (Título II de la CPE).

Así, el viejo Estado republicano, centralista, monocultural y profundamente racista, ha iniciado un proceso de transición hacia un nuevo modelo plurinacional. En este proceso fundacional se ha modificado la estructura y organización del Estado, reemplazando los poderes legislativo, ejecutivo y judicial, por los órganos legislativo, ejecutivo, judicial y electoral, a los que se les ha dado nueva personalidad y nuevas tareas. Así, con el fin de que el cambio no sólo sea de forma, sino también de contenido, dichas instancias han sido objeto de dos procesos de transformación: el primero de ellos -que al parecer tenía como fin transformar internamente las instituciones del Estado, pero que lamentablemente sólo se limitó a cambiar la composición social y cultural de las mismas, pero no la ideología que las sustenta- ha tenido como principales logros que los pueblos indígenas estén representados en los órganos del Estado, ya sea de manera directa (mediante circunscripciones especiales indígena-originario-campesinas) o de manera indirecta (siendo parte de las planchas de candidatos a cargos elegibles). El segundo proceso ha consistido en reconocer la vigencia y autoridad de las instituciones políticas, jurídicas y económicas indígenas, pero siempre subordinándolas a la autoridad de las instituciones del Estado. Por ejemplo, en el ámbito electoral, la elección de dirigentes indígena-originario-campesinos deberá ser fiscalizada por el Órgano Electoral Plurinacional (Art. 210 y 211 de la CPE).

En el ámbito del pluralismo político-administrativo, en julio de 2010, se aprueba la Ley Marco de Autonomías y Descentralización. Esta Ley determina las formas de acceso a las autonomías; establece las normas para la administración de los recursos económicos y territoriales; define reglas para el ejercicio las competencias legislativa, reglamentaria, fiscalizadora y ejecutiva (por parte de los gobiernos autónomos); instituye los niveles de coordinación entre los regímenes autonómicos departamental, regional, municipal e indígena originario

campesino; entre otros aspectos. Sin embargo, al igual que en otros ámbitos del proceso, nuevamente se pone a las instituciones indígenas bajo la tuición de las instituciones del Gobierno Central. Por ejemplo, para que un municipio o un territorio indígena inicie sus procesos de conversión hacia la Autonomía Indígena Originario Campesina, deberá hacer que el Ministerio de Autonomías certifique su condición de territorio ancestral, actualmente habitado por los pueblos y las naciones demandantes (Art. 56 de la Ley Marco de Autonomías). Así también, deberán demostrar a dicha instancia que tiene “viabilidad gubernativa” (es decir, una estructura de autoridades consolidada y un plan territorial con estrategias institucionales y financieras) y “viabilidad poblacional”, es decir, contar con más de diez mil habitantes, en tierras altas, o por lo menos mil habitantes, en tierras bajas (Art. 56 de la Ley Marco de Autonomías).

En cuanto a la construcción del pluralismo jurídico, en diciembre de 2010 se aprueba la Ley de Deslinde Jurisdiccional, la cual instituye el carácter de la jurisdicción indígena-originaria-campesina (JIOC); establece que esta jurisdicción tiene igual jerarquía que la ordinaria y que otras legalmente reconocidas; establece sus ámbitos de vigencia personal, material y territorial; y determina los niveles de coordinación entre los diferentes tipos de jurisdicciones (Capítulo IV del Título III de la CPE). Esta ley se constituye en un avance significativo hacia el pluralismo jurídico, pese a que limita la aplicación de la jurisdicción IOC a quienes son parte de las comunidades indígenas y determina los términos de la Jurisdicción IOC en función a conceptos occidentales de género o justicia, de acuerdo a los denominados derechos humanos (Art. 191 y 192 de la CPE).

En el ámbito educativo, en diciembre de 2010 se aprueba la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”⁴. Entre otras cosas, esta ley 1) establece el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe

⁴ Vale señalar que el proyecto de Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” tardó casi cuatro años en ser aprobado por la Asamblea Plurinacional de Bolivia. Esto se debió, principalmente, a la falta de consenso entre el Ministerio de Educación, los sindicatos de maestros (urbanos y rurales) y la Iglesia Católica.

de la educación. lo que implica que primero hay que fortalecer la lengua, la cultura y la identidad propias, para luego interactuar con “lo ajeno” en igualdad de condiciones; 2) prescribe que la educación es laica (en virtud al pluralismo religioso del Estado y al derecho de los individuos a gozar de libertad de conciencia y fe); 3) especifica que la educación es productiva (en virtud a las diversas características medioambientales locales y a la vigencia de pedagogías indígenas centradas en la producción); 4) incorpora los conocimientos indígenas en los currículos escolares (aunque en los procesos de construcción curricular la visión técnica muchas veces se impone a la visión indígena); 5) determina la construcción de un nuevo currículo base para todos los niños bolivianos (estructurado sobre los denominados conocimientos universales) y la elaboración de diversos currículos regionalizados (para que las naciones indígenas tengan la oportunidad de complementar el currículo base con contenidos propios de su tradición cultural).

2. La educación superior en el imaginario indígena

La creciente presencia indígena en las universidades del país da cuenta de la importancia que la profesionalización universitaria ha ido adquiriendo en el imaginario de los pueblos indígenas y afrobolivianos. Esta inusitada realidad puede explicarse a partir de la constatación de que la educación superior se ha convertido en parte sustantiva del proyecto político de las comunidades indígenas, las cuales han aprendido que, para satisfacer sus propias necesidades y concretar sus propios proyectos de desarrollo en áreas como la salud, la educación, la agronomía o el derecho, deben hacer que sus hijos accedan a la educación superior y que luego retornen a sus comunidades, para prestar servicio social. Al respecto, un dirigente campesino de norte Potosí, manifestaba lo siguiente:

Cuando el profesor o el técnico no es de aquí, más está pensando en irse a la ciudad. Como castigado vive aquí, no trabaja con voluntad, con compromiso. Cuando hay reuniones comunales, por ejemplo, ni siquiera se acerca para saber lo que estamos haciendo. Ni nosotros nos informamos sobre lo que él está haciendo... Por eso necesitamos que [nuestros

jóvenes] salgan bachilleres y vayan a las universidades, a profesionalizarse. Estos son mejores, porque no solo tienen parte teórica sino también parte práctica. (Ent. Carlos Vargas. Acasio, 10 de noviembre de 2009)

El testimonio presentado sirve también para ejemplificar otro rasgo de la profesionalización como un proyecto colectivo. Las poblaciones indígenas han comenzado a interpelar la utilidad de los conocimientos que los profesionales de origen urbano tienen con respecto a las problemáticas rurales; y prefieren que los profesionales que llegan para trabajar en sus comunidades sean de origen campesino e indígena, iguales que ellos, pues están convencidos de que tienen la experiencia y el conocimiento necesario para dar respuestas más adecuadas a las problemáticas que viven. Además, el hecho de que hablen lenguas indígenas y compartan una matriz cultural similar a la de los beneficiarios es valorado por estos como un atributo imprescindible en la formación y personalidad de los profesionales que trabajan en el área rural, pues mejora la comunicación interpersonal y genera un clima de confianza. Asimismo, los comunarios advierten que la experiencia de haber vivido en el campo y de haberse enfrentado a problemáticas parecidas a las suyas, incide en el compromiso que los profesionales indígenas tienen con respecto a la realidad rural. Por ello, interpelan el hecho de que los profesionales ciudadanos que trabajan en el área rural, entre ellos los técnicos de organismos no gubernamentales y del Estado, los convoquen durante los días de mayor trabajo y en cambio no quieran reunirse con ellos durante los fines de semana o los feriados, que es cuando más tiempo tienen. Ahora bien, debido a que la migración del campo a la ciudad es una problemática estructural y por ello rebasa los deseos y las determinaciones de las organizaciones indígenas, en el sentido de que sus profesionales retornen a trabajar a sus comunidades de origen, la inscripción de jóvenes campesinos en instituciones urbanas de educación superior es parte de una dinámica frecuentemente repetida y, en algunos casos, de una estrategia cultural que conduce a la migración definitiva de las familias campesinas a las ciudades. Sin embargo,

como lo vemos en el siguiente testimonio, el costo de migrar hacia las ciudades puede ser muy alto, pues en muchos casos la decisión de irse a vivir a las ciudades resulta ser una experiencia traumática:

Somos muy pocos, la verdad, los que venimos del campo a la ciudad con toda la familia y nos quedamos a vivir en la ciudad. Yo me acuerdo que ya son ocho años que vivo en el Cerro San Miguel, que no es siempre ciudad ¿no?... Ahí, los que vivimos somos la mayoría migrantes del campo y otros departamentos. Mi mamá compró en este cerro un terrenito de su comadre que necesitaba plata y hemos hecho una casita con dos cuartitos. Eso han hecho mis papás para que estudien sus hijos, más que todo yo, para que estudie en la universidad. Pero así como vivimos se sufre, también porque somos marginados estando en un lugar que ya está marginado, nos marginan los de la ciudad y se sufre. Aunque mi papá que se ha quedado en el campo, cultiva y nos manda una que otra cosita de nuestros terrenos, pero siempre falta plata. Por eso igual mayormente solo yo voy a la ciudad [al casco central urbano] a estudiar por camino a Sacaba. (Ent. Amalia Laura Villca⁵. Cochabamba, septiembre de 2011)

De la entrevista presentada, subrayamos el hecho de que muchas familias migrantes del campo a la ciudad son objeto de un paulatino condicionamiento cultural y material, tanto por la lengua y la cultura que tienen, como por los insuficientes recursos materiales a los que acceden en las ciudades. Dichos factores les obligan a instalarse en las áreas marginales de las urbes que los reciben, ampliando los ya existentes grandes cinturones de pobreza y marginalidad en los centros urbanos, les impiden movilizarse por la ciudad y retornar a sus hogares para interactuar con el resto de su familia, ocasionando una ruptura en las relaciones intrafamiliares, entre otros.

En otros casos, como vemos en el siguiente testimonio, entrar a la universidad es una estrategia para salir definitivamente de sus comunidades:

A veces, diciendo nomás les están convenciendo a sus papás: 'Voy a ir a estudiar a la universidad' [risas], por vivir en la ciudad, por dejar el campo. Pero en la realidad, ni siquiera se están inscribiendo de verdad o [si se han inscrito] ni siquiera

⁵ Entrevista hecha por Mayra Ponce.

están yendo a pasar clases y se están haciendo mandar plata de sus papás. (Mario Choque. Campesino y estudiante de Ciencias de la Educación. 13.05.13)

Por su parte, entre las comunidades indígenas, lograr que sus bachilleres ingresen en los centros de educación superior en las ciudades, les abre la posibilidad de que, al profesionalizarse, éstos puedan interceder por ellos ante el Estado y las instituciones urbanas. Asimismo, que habiendo traspasado las fronteras del cambio, quienes migraron primero puedan, como dicen popularmente, “jalar” a sus parientes y amigos a la ciudad.

El crecimiento de la población indígena en las universidades públicas también puede entenderse como el efecto de la reconfiguración de algunos factores estructurales e ideológicos. El más importante de ellos tiene que ver, al igual que en el caso del Perú, con “el traslado del mito de la educación del ámbito de la escuela al de la universidad” (Tubino, 2013:117). Así, entre los pueblos indígenas se tiene conciencia que para alcanzar el ansiado progreso ya no es suficiente con haber ingresado a la escuela para aprender a leer y escribir en castellano, ni con haber obtenido un título de bachiller, pues en la práctica esto no contribuye significativamente a obtener un trabajo mejor remunerado. Así, en algunos casos, se considera que la escuela sólo es un paso hacia la profesionalización universitaria, la cual además se idealiza como el “trampolín” que les ayudará a ascender económica y socialmente: por un lado, ampliando sus oportunidades de trabajo y sus estándares de ingreso salarial; por el otro, incrementando su capital cultural, elevando su prestigio social y aprehendiendo los rasgos culturales característicos de la sociedad dominante, rasgos que, según lo intuyen, les ayudarán a atravesar las barreras de la identidad social mayoritaria.

Hay que señalar, sin embargo, que la contracción del mercado laboral y la masificación de la formación profesional en el país han incidido claramente en las estrategias de ascenso social y económico desarrolladas por los jóvenes indígenas. Así, conscientes que la formación profesional ya no es una garantía para el acceso a fuentes laborales permanentes, los jóvenes de áreas rurales no abandonan definitivamente sus vínculos con

sus comunidades de origen y, en muchos casos, continúan realizando tareas relacionadas con la agricultura o la ganadería. En otros casos, se articulan al mercado laboral urbano como ayudantes de construcción, meseros, sirvientes domésticos, etc.; pero en todo caso, no apuestan ni todo su esfuerzo ni todas sus esperanzas en la educación superior. En esta lógica, comienzan a ensayar numerosas actividades económicas esperando que alguna de ellas sirva de respaldo económico a su futuro oficio como profesionales. En este sentido, José Luis, un estudiante de Humanidades, explica:

De lunes a viernes trabajo atendiendo en el alojamiento. Allí, a modo de trabajar, puedo hacer mis tareas y leer un poco. Los fines de semana, sagrado me voy a Tiraque, para trabajar en mi terreno [produciendo papa]. Eso no lo puedo dejar porque es seguro, no nos hace faltar... Ah, sobre eso me estoy prestando plata de la cooperativa para abrir un negocio en la ciudad, para trabajar por mi cuenta. (Ent. José Luis Gómez. Estudiante Ciencias de la Educación, 2012)

De acuerdo al testimonio presentado, observamos que continúa vigente la estrategia indígena de reducción del riesgo (Ver Harris, 1987). Si bien los jóvenes campesinos emplean parte de su tiempo en los estudios universitarios, no dejan de participar en la economía étnica (es decir, la economía propia de su comunidad) y de mercado (relacionada a la venta de su mano de obra en la ciudad), ni tampoco dejan de aprender conocimientos relacionados con áreas productivas ajenas a las que estudian en la universidad.

A propósito de lo citado, hace poco tiempo tuve un encuentro casual con un joven campesino, a quien entrevisté cuando él aún era niño. Pude constatar cómo en él se encarnaba el desplazamiento del mito de la educación, del ámbito de la escuela al de la educación superior. En aquella oportunidad dialogábamos acerca de la importancia que tenía para sus padres el hecho que él y sus hermanos asistieran a la escuela, ya que su familia había abandonado el área dispersa para asentarse en el pueblo, donde se contaba con el nivel secundario completo. Entre las muchas cosas que él me decía, me llamó la atención el siguiente comentario: “Mi papá me ha dicho que aprenda

a ser como mi profesor y que estudie para que la gente me salude” (Ent. 05/07/04). En aquel momento, reflexioné acerca de cómo para los pueblos indígenas la escuela se había convertido en una agencia de capital cultural (Bourdieu, 2007), lo cual para ellos está vinculado al éxito y al progreso, pues quienes estudian incrementan su prestigio social y el de sus familias, y por ello son merecedores de respeto y admiración por parte de su comunidad. Sin embargo, el costo de conquistar prestigio social conlleva un proceso de enajenación de su propia identidad social y cultural, de negación de sí mismos, bajo el asentimiento, en algunos casos, de su propia familia. Ahora que lo volví a ver, ya joven, me comentó que tanto él como su familia se habían ido a vivir a la ciudad de Cochabamba, y que ahora él se encuentra estudiando la carrera de Administración de Empresas, en la Universidad Mayor de San Simón. Me comentó que eligió dicha carrera debido a que piensa llevar adelante una microempresa transformadora de alimentos agrícolas junto a su familia. En este caso, el hecho que la familia del joven haya trabajado de cerca con organismos de asesoramiento técnico a campesinos, parece haber influido positivamente en la claridad del proyecto profesional futuro, pues la elección de su carrera universitaria tiene mucha relación con los emprendimientos que quiere lograr a corto plazo.

En torno a esto, podemos inferir lo siguiente: Primero, que en el imaginario indígena -para alcanzar el éxito- no es suficiente haber concluido la educación escolar, sino que es prioritario alcanzar la profesionalización, pues mediante ella podrán adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para empoderarse económicamente. Segundo, que para las familias campesinas del área rural la escuela es la ventana de la ciudad en el campo, pues mediante ella se puede acceder a la escritura, al castellano y a otros bienes culturales propios de la sociedad criollo-mestiza, los que podrían contribuir a mejorar el acceso a mejores fuentes laborales y a interactuar de mejor modo con los habitantes de las ciudades. Tercero, que la formación superior era y es parte de un proyecto de vida anhelado de generación en generación, por lo que estudiar

primero en la escuela y luego en la universidad muchas veces es una empresa colectiva, más que un mérito individual. Cuarto, que el germen de dicho proyecto en muchos casos se encuentra en los deseos de lograr mayor prestigio social por haber obtenido una profesión y un título homologado por el Estado (Ver Bourdieu, 2007). Quinto, que producto de la masificación profesional y de la constricción del mercado laboral en las ciudades, algunos jóvenes campesinos han comenzado a elegir carreras que les permitan desarrollar emprendimientos económicos autónomos en sus comunidades de origen. Por ello, podemos decir que alcanzar la profesionalización, además de tener un fuerte sentido simbólico, también tiene un fuerte sentido práctico, pues les podría permitir acceder a los conocimientos y las habilidades necesarias para transformar su vida.

Debemos aclarar, sin embargo, que el caso presentado no es generalizable a todos los jóvenes campesinos inscritos en las universidades, pues si bien muchos de ellos han internalizado la idea de que al concluir la educación secundaria deben continuar con la educación superior, para conquistar el ansiado progreso y lograr así ascender socialmente, pocas veces la elección de la carrera universitaria a la que se vinculan responde a un examen minucioso de su orientación vocacional o a estudios relacionados con el mercado laboral, sino más bien a los mitos sociales que en sus comunidades se han construido en torno a las carreras profesionales. Ejemplo de ello son los altos índices de interesados en estudiar carreras como Derecho, Contabilidad, Administración o Magisterio, y la escasa demanda de plazas en carreras técnicas. Esta sobresaturación en carreras que en teoría facilitarían el acceso a empleos bien remunerados, contrariamente conducen a una contracción del mercado laboral, a una disminución de los honorarios de estos profesionales y a un desplazamiento profesional desde el centro hacia la periferia, es decir desde la ciudad hacia el área periurbana o al área rural, para competir por algunas de las escasas plazas generadas por los gobiernos locales (PIEB, 2007: 2).

3. Universidad y pueblos indígenas

En el contexto de la transformación estructural del Estado, y de la asunción del poder y la hegemonía política por parte de un sector de clase media, quechua y aymara, las críticas indígenas a la participación de las universidades en los procesos de absorción y eliminación de las lenguas y culturas nativas del país, están generados que al interior de dichas casas de educación superior surjan iniciativas aisladas de transformación administrativa y curricular. Dichas iniciativas, y el trabajo logrado por instituciones enfocadas hacia la promoción de la interculturalidad en la universidad, como el PROEIB Andes o AGRUCO, tienen en común que buscan lograr una mayor y mejor participación de los jóvenes indígenas en los procesos de formación profesional desarrollados por las universidades. Sin embargo, pocas veces estas empresas han logrado rebasar los ámbitos de los cursos de postgrado (con las maestrías y los diplomados) para impregnar los procesos de formación profesional de los estudiantes de pregrado; menos aún han logrado generar un descentramiento epistemológico de la universidad con respecto al método científico y al resto de los patrones culturales propios de sociedad euro-norteamericana, incluyendo al castellano y a la visión antropocéntrica de la realidad.

Sin embargo, la premisa indígena de lograr que la universidad se interculturalice ha sido asumida en el discurso pero no en la práctica diaria de las élites universitarias. Así, por ejemplo, mientras que por un lado los frentes conservadores plantean la necesidad de sensibilizar a la universidad, por otro lado, y en otros contextos sociales (por ejemplo en las marchas de protesta), los mismos actores políticos hacen gala de un odio atávico hacia los indígenas y todas sus formas de manifestación social y cultural⁶.

En cuanto a la respuesta que las universidades tuvieron frente al creciente ingreso de jóvenes indígenas en sus aulas podemos decir

⁶ Durante las manifestaciones universitarias realizadas en mayo de 2013, por ejemplo, algunos docentes repartían volantes y gritaban textos que decían: “Evo cara de adobe”, “Evo cara de abarca”, “Evo, ignorante, regresa al campo”, “Que vengan chapareños, los vamos a matar”. (Obs. Marcha universitaria 08.05.2013)

que ésta está siendo fuertemente interpelada por las organizaciones indígenas emergentes, debido a que las instituciones de educación superior se encargaron de dar continuidad al proceso de homogenización social y cultural de la diversidad y de absorción de la pluralidad en la imaginada sociedad “nacional”, tarea que desde principios del siglo XX el Estado le había encomendado a la escuela. En consecuencia, desde los sectores indígenas se critica el hecho de que en las universidades el racismo se ha institucionalizado (Wieviorka, 2002); es decir, los mecanismos de segregación, exclusión y violencia hacia los indígenas se han hecho parte de la propia institucionalidad universitaria. Así, por ejemplo, la aplicación de pruebas de ingreso centradas en el castellano, en conocimientos, habilidades y formas de razonamiento desarrollados casi exclusivamente en contextos criollo-mestizos, se constituyen en barreras infranqueables para los jóvenes indígenas del área rural, y ningún actor –sea autoridad, docente, administrativo o estudiante- tiene motivo para sentirse mal debido a que los aspirantes que reprueban dichos exámenes son, en su mayoría, indígenas provenientes del área rural.

Por otro lado, aunque los primeros estudiantes indígenas en la universidad, allá por la década de 1970, lograron abrir importantes brechas para el ingreso de sus compañeros en las universidades, pues al principio incluso tuvieron que cambiarse el apellido para dejar de ser discriminados⁷. En la actualidad, el ingreso de indígenas a las universidades se ha incrementado, pero eso no ha evitado que frecuentemente, entre la población criollo-mestiza dominante, continúen aflorando expresiones de racismo y discriminación contra los estudiantes de origen indígena. Con referencia a esto, una egresada de la universidad declara lo siguiente:

⁷ El caso más emblemático es del ex Vicepresidente de la República, Lic. Víctor Hugo Cárdenas, que originalmente apellidaba Choquehuanca, para poder ingresar a la Universidad Mayor de San Andrés (<http://www.vicepresidencia.gob.bo/1993-1997-Victor-Hugo-Cardenas>)

Yo no iba a decir nada de lo que pasaba, o de la discriminación que sufría, pero para el acto de graduación de egresados, mis compañeros me amenazaron con no dejarme entrar al acto con pollera y yo ya había invitado a mi papá, para que venga desde mi comunidad. Cuando nos hicimos sacar la foto, para el mosaico de graduación, yo salí con mi pollera y mis trenzas, pero como no les gustaba a mis compañeros [y por ello] me hicieron foto montaje. Eso lo organizaron entre los demás egresados, porque decían que con pollera me veía fea y arruinaba la foto. Entre ellos habían pagado 50 bolivianos para que me hagan fotomontaje... Cuando le pregunté al fotógrafo, si era cierto que me estaban haciendo fotomontaje, me dice: “Sí, ya está hecho, porque te ves fea con pollera”. Ya me habían puesto toga y su cuerpo de otra chica, también me amenazaron que si no me ponía toga y birrete para el acto, no me iban a dejar entrar. (Amalia Laura Villca. Cochabamba, abril de 2011)

En el testimonio presentado, resalta el hecho de que el acto racista no fue protagonizado por una o dos personas actuando fuera del contexto histórico, sino por toda una promoción de egresados de la universidad, entre los cuales, con seguridad, también existen indígenas. El ejemplo evidencia cómo en el imaginario de los actores educativos universitarios continúan persistiendo estereotipos negativos relacionados con las marcas de identidad indígena (tales como la pollera) instalados en el imaginario de los jóvenes estudiantes, y de la recurrencia de prejuicios coloniales relacionados con los marcadores de identidad indígena, para los cuales las polleras y los rostros indígenas son considerados “feos” y “vergonzosos”.

Por otro lado, pero de manera complementaria a los sutiles procesos de segregación racial y cultural, ejemplificados líneas arriba, debemos señalar que en la universidad, así como en la escuela, la variedad de habla empleada en los procesos educativos se ha consolidado como una de las principales barreras en el aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales por parte de los jóvenes indígenas. Al respecto, uno de nuestros entrevistados expresaba lo siguiente:

En principio, para mí, mi principal motivación para venir a la universidad ha sido no quedarme en el lugar que ocupan mis padres, un poco superarme, tener un poco más de conocimiento, ampliar un poco más mis conocimientos. Para conseguir esto tienes que superar muchas barreras, muchos problemas. El

primer problema que se me ha presentado es que aquí, en la ciudad, hay mucha diferencia [en las variedades de habla], los sinónimos que emplean, las palabras más científicas que manejan acá, ¿no? Porque los docentes manejan más palabras científicas, que yo no entiendo, que me cuesta entender. En la provincia, en cambio, no hay eso, se usan palabras sencillas, no es como aquí, que usan palabras que engloban conceptos. Además, hay docentes que intentan bajarte la moral, porque eres del campo. A las mujeres de pollera, por ejemplo, yo he visto en una clase, a una muchacha que era de Sacaba, o algo por ahí, uno de los docentes le ha dicho: “¿Para qué has dejado tu comunidad? debías quedarte, estás perdiendo el tiempo aquí”. (Edwin Cossío. Estudiante de Ciencias de la Educación. 27.04.13).

De este modo, haciendo referencia a los problemas de comprensión del lenguaje empleado por las instituciones educativas, afrontado por los estudiantes provenientes de sectores populares e indígenas, Basil Bernstein, sociólogo británico que estudió la relación entre la estructura social, las formas de habla y las reglas de comportamiento, planteó que el bajo rendimiento académico de los niños de clase baja no se deben a su “déficit de lenguaje”, sino a que la escuela prioriza las formas de comunicación verbal propias de la clase dominante y de la cultura escrita, en desmedro de las formas de comunicación orales, propias de obreros y campesinos.

En su análisis, Bernstein (1989) distingue el código elaborado, o formal, del código restringido, o público. El primero hace referencia al modo de hablar de los niños de la clase media. En él, los significados pueden individualizarse del resto del discurso para responder a demandas diversas en situaciones particulares. Este lenguaje no depende del contexto, es generalizable, y está asociado al ámbito de la reproducción material. El segundo, el código restringido, es el modo de habla de la clase obrera; depende del contexto, es particularista y está enmarcado en el ámbito de la producción material. Interpretando a Bertalan, Gabriel Misas sostiene que:

Los códigos elaborados se caracterizan porque tienen una relación muy indirecta con la base material en la cual se realiza la enunciación. Es el caso del texto escrito en el que se pretende idealmente que los

significados, las connotaciones y las referencias estén incluidos en el texto, de modo que comunique los mismos contenidos a lectores distintos instalados en situaciones diferentes. El código restringido está fuertemente ligado a su base material. Los significados están vinculados a las condiciones mismas de la enunciación y no se hacen explícitos los presupuestos que se consideran compartidos en la comunicación que se establece. (Misas 2000: 170)

De este modo, la teoría de Berstain plantea que los estudiantes cuyas familias se apropiaron del código elaborado tienen mayores posibilidades de éxito en la vida académica, a diferencia de los estudiantes cuyas familias poseen el código restringido. Según Berstain, esto sucede debido a que la escuela establece sus comunicaciones y desarrolla sus actividades de aprendizaje en base a este tipo de código (1985:15). En este contexto, las formas de argumentación basadas en la escritura son más valoradas que las que se basan en la oralidad.

Abriendo brechas a la interculturalidad en la universidad

A pesar de las prácticas y las visiones negativas de algunos actores universitarios con respecto a la presencia de la diversidad indígena en las universidades, algunas de ellas han comenzado a generar interesantes experiencias de interculturalización de la educación superior. Así por ejemplo, podemos citar la experiencia desarrollada por el PROEIB Andes, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón. Dicho programa constituye una experiencia piloto en la educación indígena, puesto con el apoyo de organizaciones indígenas, la confluencia de cerca de veinte universidades de seis países de la región andina, y el soporte inicial de la cooperación internacional⁸, durante más de diez años ha diseñado e implementado programas de maestría, diplomado y especialización en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para cualificar la formación técnica y política de profesionales indígenas de Bolivia y la región.

⁸ Hasta el año 2007, y por más de diez años, el PROEIB Andes contó con el asesoramiento técnico y el apoyo económico de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) (<http://programa.proeiband.es.org/>).

Como producto del trabajo del PROEIB Andes, cerca de doscientos profesionales indígenas de seis países de Sur y Centroamérica han concluido sus estudios de maestría en EIB (<http://programa.proeibandes.org/>). Una cifra mayor (289 hombres y mujeres) ha enriquecido su formación profesional mediante los diplomados en producción de textos en lengua aymara, quechua y mojeña. Dichos cursos, además de siete versiones del programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas y dos cursos de enseñanza de lectura y escritura en yurakaré, han permitido que setecientos sesenta y ocho miembros de pueblos indígenas (FUNPROEIB Andes 2013) asuman cargos estratégicos en gobiernos, universidades, organizaciones indígenas e instituciones públicas y privadas de sus respectivos países.

En el mismo sentido, podemos hacer referencia al Programa de Licenciatura especial en EIB⁹ (de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS), que está enfocado en la actualización y fortalecimiento profesional de los maestros de habla indígena de Bolivia. Dichos actores, luego de seis semestres de clases teóricas y prácticas relacionadas con la EIB, y después de haber realizado tu trabajo de grado pueden acceder al título de licenciados en EIB. Asimismo, están en capacidad de impulsar procesos de transformación de la educación regular para hacerla más sensible a las características lingüísticas y culturales de la población indígena del país (Fernández, 2013).

Entre estos esfuerzos institucionales debemos resaltar también la experiencia del Centro de Investigación y Extensión Universitaria (AGRUCO), de la Facultad de Agronomía, de la UMSS, que desde hace más de veinticinco años lleva adelante programas de postgrado y extensión social con las comunidades campesinas. Según sus miembros, la opción por las comunidades campesinas se debe a que

⁹ Programa que se crea por iniciativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, como respuesta al desafío que planteaba la Ley 1565, y que, a partir de su segunda cohorte, funciona con apoyo financiero de la Asociación para la Promoción de la Educación y la Formación en el Extranjero (APEFE) de Bélgica (Fernández, 2013)

se quiere impulsar en ellas un desarrollo endógeno, mediante la recuperación de sabidurías indígenas, la agroecología y el diálogo intercultural e “inter-científico (<http://www.agruco.org/agruco/quienes-somos>)”.

Hay que relieves también que, a partir de 2011, la Dirección Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la UMSS, ha participado y dirigido procesos de reflexión universitaria referidos a la necesidad de interculturalizar la educación superior. En este sentido, se proyecta la consolidación de una comunidad académica encargada de dinamizar los procesos de interculturalización y perfeccionamiento universitarios, mediante la reflexión y generación de propuestas de transformación e interculturalización.

En síntesis, es importante destacar que muchos profesionales indígenas y otros académicos, ya sea egresados de los programas de EIB o no, han comenzado a disputarle espacios estratégicos en la docencia y la administración universitaria, a los tradicionales y herméticos grupos de poder enquistados en la universidad. Desde ahí, dichos actores se constituyen en la punta de lanza de los procesos de interculturalización de la universidad, tanto en el ámbito curricular (con contenidos, metodologías y materiales didácticos no convencionales) como en el de las relaciones sociales, pues en su relación con sus estudiantes han abordado la construcción de comunidades de aprendizaje horizontales para impulsar procesos de aprendizaje significativo. Por ello, creemos que en este grupo se encuentra el germen de la nueva universidad, de la universidad intercultural.

4. La universidad y los desafíos de la interculturalidad

4.1 Asumir que la diversidad cultural y lingüística del país es un factor de enriquecimiento de los sistemas de conocimiento.

En lugar de ver la diversidad social, cultural y lingüística de la universidad como un problema para la formación profesional y el desarrollo de “conocimientos científicos”, se debe asumir que

éstas profesiones y estos conocimientos sólo son el producto de la especialización intelectual de una matriz sociocultural particular, la occidental, y que existen otras profesiones y otros conocimientos que han quedado al margen de la universidad, debido principalmente a la colonialidad del pensamiento académico criollo-mestizo y a la subvaloración occidental frente a los indígenas y sus conocimientos.

En este contexto, emerge la necesidad de desentrañar los fundamentos coloniales de la universidad, para luego, habiendo reconocido que ésta ha sido instrumentalizada por la sociedad criollo-mestiza dominante (para legitimar su dominación y concentración de poder), deberemos darle sentido de “pluriversidad” (como dice Raúl Prada); es decir, abrirla a los universos epistemológicos de la diversidad de culturas y lenguas existentes en el país.

De este modo, la coexistencia de hombres y mujeres provenientes de diferentes contextos sociales, culturales y lingüísticos, en los salones de clase, ya es una ventaja significativa (en comparación con los países en los que se ha expandido la matriz cultural occidental). Así, cada manera de mirar, clasificar, interpretar y experimentar el mundo que nos rodea se constituye en una posibilidad más de resolver los problemas del planeta y generar conocimientos sobre sus diversas dimensiones.

Así, la interculturalización de la universidad obliga a la construcción de espacios de diálogo inter-científicos (basados en métodos, relaciones intersubjetivas y fundamentos epistemológicos inclusivos), desafía al estudio de sistemas de conocimiento propios de matrices culturales alternas, promueve el respeto inter-institucional, pues los pueblos indígenas también tienen sus instituciones educativas y científicas.

Todo esto podría contribuir a ampliar el horizonte interpretativo de los profesionales y de las corrientes teóricas, pues, en lugar de acercarse a la realidad mediante un método, una lengua y una cultura, podrían examinarla a la luz de una diversidad de métodos, lenguas y horizontes culturales.

4.2 Constituir programas interculturales de fortalecimiento institucional y dinamización curricular

Creemos que, por más que autoridades e instituciones educativas elaboren propuestas de interculturalización de la universidad, si éstas son aisladas y no van interrelacionadas con otras acciones orientadas a transformar las estructuras coloniales del sistema educativo, no tendrán ningún efecto en la anquilosada cultura institucional de la universidad. Por ello, se requiere que la universidad adopte una política de profunda transformación de su sistema administrativo, curricular y cultural, y que no únicamente asuma la realización de talleres y seminarios relacionados con interculturalidad u otras temáticas similares. En este marco, se requiere transformar los perfiles profesionales, para adecuarlos a las demandas y necesidades de las organizaciones sociales y del Estado plurinacional; se requiere transformar los sistemas de administración y gestión institucional, para evitar que los sistemas de reclutamiento universitario o el horario de clases se constituyan en barreras culturales y económicas para el acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en la universidad.

Asimismo, se requiere promover una transformación de los contenidos, los métodos de enseñanza y los materiales educativos para adecuarlos a la diversidad de realidades sociales, económicas y culturales existentes en la universidad. En este marco, considerando la desventaja con la que ingresan algunos estudiantes (debido a problemas estructurales relacionados con el género, la cultura y la clase social), se requiere la implementación de programas de apoyo académico y económico a estudiantes provenientes del área rural y a miembros de sectores empobrecidos.

4.3 Incrementar la pertinencia, la calidad y la transparencia de los aprendizajes que la universidad intenta generar.

Es necesario que la universidad responda a la demanda social de transparentar y elevar la calidad de la educación que provee, pues, por lo general, lo que enseña la universidad, o cómo lo hace, son aspectos aún desconocidos por parte de las organizaciones sociales y el resto

de la sociedad civil. Asimismo, la universidad carece de canales suficientes para recibir sugerencias u observaciones y permitir la participación de las organizaciones sociales en los procesos que lleva adelante.

En este sentido, la universidad tiene el desafío de abrir canales de interrelación comunicativa con la sociedad civil y en particular con las organizaciones indígenas y campesinas de Bolivia. Hay que destacar que en los últimos años la presencia indígena en las universidades se ha multiplicado, pues -según lo reportan los datos- la cifra de esta población oscila entre el 60% y el 70% del total de estudiantes matriculados¹⁰. Sin embargo, el aumento de la población indígena en las universidades no implica necesariamente que las universidades se hayan abierto hacia la inclusión de la diversidad, o que hayan modificado su tradición pedagógica adecuando sus prácticas y contenidos hacia las características culturales y lingüísticas de las poblaciones indígenas, simplemente expresa el creciente interés, de parte de esta población, de acceder a algún tipo de formación universitaria.

Entonces, el problema ya no sólo consiste en asegurar el ingreso de jóvenes indígenas y afrodescendientes en la universidad, aunque ciertamente ésta población aún se encuentra limitada en su libre acceso a este servicio, el problema principal ahora consiste en resolver la falta de pertinencia social, cultural y lingüística de la educación ofrecida a esta población, pues bajo la premisa de brindar una educación igual para todos, deliberadamente se olvida que los estudiantes pertenecen a una variedad de contextos sociales, culturales y lingüísticos, que estos y otros factores estructurales (tales como la estratificación económica) condicionan su participación y su rendimiento académico en la universidad, pues esta institución está diseñada para atender a una sociedad homogénea.

¹⁰ Para mayor detalle ver La educación superior en Bolivia. PIEB, 2007 (<http://alertas-pieb.com/archivo/temas/TdD%207.pdf>)

Bibliografía

AGRUCO <http://www.agruco.org/agruco/quiacnes-somos>
(Consulta: 04 de septiembre de 2012)

Asamblea Legislativa Plurinacional

2010 **Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez.** La Paz: Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

Bernstein, Basil

1989 **La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control** (1ra Ed. 1971, por: Routledg and Kegan Paul Ltd.) Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Bourdieu, Pierre

1997 **Capital cultural, escuela y espacio social.** México: Siglo XXI

Fernández, Mario

2013 Espacios de transformación educativa en la formación superior universitaria. Tesis de grado. Maestría en Agroecología, Cultura y Desarrollo Endógeno Sustentable en Latinoamérica. Cochabamba: AGRUCO

FUNPROEIB Andes

2013 Informe institucional. Mimeo

De Sousa Santos, Boaventura

2007 **La reinención de Estado y el Estado plurinacional.** En: Revista OSAL. Buenos Aires: CLACSO N° 22

Engels, Federico

2006 **El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado.** Madrid: Fundación Federico Engels.

Estado Plurinacional de Bolivia

2009 **Constitución Política del Estado.** La Paz: Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

García Canclini, Néstor

1984 **Ideología y Cultura.** Buenos Aires: UBA-FFyL

Harris, Olivia

1987 **Economía étnica.** La Paz: Hisbol.

López, Luis Enrique

2006 **De resquicios a boquerones.** Cochabamba: PROEIB Andes

López, L.E., R. Moya y R. E. Hamel

2009 “Pueblos indígenas y Educación superior en América Latina y el Caribe”. En L.E. López (ed): **Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas.** La Paz: Ed. Plural – FUNPROEIB Andes. Pp. 221- 291

López, L.E. y F. Prada

2009 “Educación superior y descentramiento epistemológico”. En: L.E. López (ed.) **Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas.** La Paz: Ed. Plural – FUNPROEIB Andes. 427 - 455

Misas, Gabriel.

2002 **Calidad y rendimiento académico en Bogotá.** En línea: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-59962002000200009&lng=en&nrm=iso (Consulta: 20 de julio de 2013).

PIEB

2007 “Educación superior en Bolivia”. En **Temas de Debate.** Boletín del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. N° 7 Año 7. 1-4

Pinto Tapia, Bismarck

2009 **Amor y personalidad entre los aymaras.** La Paz: Editorial Verbo Divino.

Talavera Simoni, María Luisa.

2011 **Herencias que recibe la ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez. Temas Sociales.** En línea: http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S1234-3212011000100011&script=sci_arttext (Consulta: 13 de diciembre de 2012)

Amílcar Zambrana B.

Tubino, Fidel

2012 “La Universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América”. En: R. Cuenca (Ed). **Educación Superior. Movilidad Social e Identidad** Lima: IEP. 117-132.

Viaña, J., Tapia L., y C. Walsh

2010 **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wieviorka, Michel

1992 **El espacio del racismo**. Barcelona: Paidós Ibérica,

Zabaleta Mercado, René

1986 **Lo nacional-popular en Bolivia**. México: Siglo Veintiuno

Lista de asistentes

1	Carmen García	Senadora- Estado Plurinacional de Bolivia
2	Ruth Catalán	Licenciatura en EIB
3	Limberth Marca	Maestrante en EIB- UMSS
4	Vidal Arratia	Director de carrera Pedagogía
5	Marco Alcalá	Docente UMSS
6	Soledad Guzmán	Docente UMSS
7	Alex Cuiza	Docente UMSS
8	Rocío Zubieta	Docente UMSS
9	Edinho Gutiérrez	Consejo Educativo de la Nación Uru
10	Guido Machaca	FUNPROEIB Andes
11	Evelin Quispe	Maestrante en EIB- UMSS
12	Grover Requena	Docente UMSS
13	Daniel Guzmán	Estudiante UMSS
14	Amílcar Zambrana	FUNPROEIB Andes
15	Mónica Navarro	Investigadora
16	Marina Arratia	PROEIB ANDES
17	Mario Alavi	Maestrante en EIB- UMSS
18	Fernando Garcés	Investigador
19	Miguel Arratia	Docente UMSS
20	Nilo Ramos	Docente UMSS
21	Nelson Cuellar	Coordinador CNC-CEPOS
22	Pedro Plaza	PROEIB ANDES
23	Fernando Galindo	CIPCA
24	Norma Villca	Maestrante en EIB- UMSS
25	Fernando Prada	PROEIB ANDES
26	Epifania Guaraguara	Maestrante en EIB- UMSS
27	Raúl Prada	Investigador
28	Mayra Ponce	FUNPROEIB Andes
29	Tania Aruzamen	Auxiliar UMSS
30	Carlos Herrera	Auxiliar UMSS

31	Rolando Moy	CEPOS
32	Gualberto Rocha	Docente UMSS
33	Adolfo Cabrera	FUNPROEIB Andes
34	Girón Zapata	Maestrante en EIB- UMSS
35	Martín Ballivian	Maestrante en EIB- UMSS
36	Nelly Luna	Maestrante en EIB- UMSS
37	Mamerto Terrazas	Consejo Educativo Aymara
38	Rutilia Ibarra	Maestrante en EIB- UMSS
39	Lizeth Acuña	Maestrante en EIB- UMSS
40	Paola Granado	Maestrante en EIB- UMSS
41	Mario Fernández	Docente Licenciatura en EIB
42	María Trino	Maestrante en EIB- UMSS
43	Verónica Tejerina	Maestrante en EIB- UMSS

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de enero de 2014
en Talleres Gráficos “KIPUS”
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: (591-4) 4582716/4237448
E-mail: ventas@editorialkipus.com

