

LA PERSPECTIVA DE DESCOLONIZACIÓN EDUCATIVA *INTRA*-CULTURAL E *INTERCULTURAL*

Víctor Hugo Quintanilla Coro¹

Resumen

La perspectiva educativa *intra* e *inter*-cultural despliega el proyecto de una nueva forma de pensar la educación en Bolivia, asumiendo el sustrato denominado “pedagogía de la reciprocidad”. Esto es entendido suponiendo que la educación no podría transitar a través del horizonte des-colonial, si no se articula una *pedagogía*, una *didáctica* y una *concepción de currículum* que sean culturalmente alternativos a las pedagogías, didácticas y concepciones curriculares del mundo occidental moderno. Se trata de alternativas que no abandonen el diálogo con la cultura colonial moderna, sino que permitan desplegar una interculturalidad capaz de generar las condiciones de posibilidad para reproducir y desarrollar las identidades de las culturas indígenas originarias del país.

¹ Víctor Hugo Quintanilla Coro pertenece a la cultura quechua. Obtuvo licenciatura en literatura, maestría en estudios culturales y maestría en innovación pedagógica. Actualmente es candidato a doctor en epistemología por la Universidad Gabriel René Moreno de Santa Cruz de la Sierra. Algunas de sus publicaciones son *Hacia la descolonización de la enseñanza de lenguaje y literatura en Bolivia* (2009), y *La educación literaria en la crítica de la descolonización*, realizada con otros autores en 2010. Fue profesor de educación primaria y secundaria en diferentes unidades educativas de La Paz, orientador educativo de los pueblos indígenas originarios para el proceso constituyente, y trabajó como consultor del Ministerio de Educación en 2010. Actualmente es docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.

Palabras clave

Intra-cultural / interculturalidad / descolonización / identidad / pedagogía / reciprocidad / enseñar y aprender / perfil educativo / vivir bien

Abstract

The educational *intra* and *inter*-cultural point of view deploys a new way of thinking about education in Bolivia, assuming the substrate called "pedagogy of reciprocity." This is understood by assuming that education could not move across the horizon de-colonial, if not articulated a *pedagogy, didactics* and *curriculum designs*, like a cultural alternatives on pedagogy, didactics and curricular conceptions of the modern Western world. These alternatives not carry out the dialogue without the modern colonial culture, but they can display an intercultural relationship able to generate the conditions of possibility to play and develop identities of indigenous cultures from the country.

Key words

Intra-cultural / interculturality / de-colonization / identity/ pedagogy / reciprocity / teaching and learning / educational profile / live well

Para comprender la presente propuesta educativa es imprescindible aceptar dos puntos de partida: **primero**, que la perspectiva *intercultural* e *intra*-cultural de la educación boliviana, definitivamente, no puede reducirse sólo a la inclusión de los contenidos de la diversidad cultural en el currículum. Dicha perspectiva tampoco, hasta ahora, ha involucrado a las lenguas indígenas originarias, más que en los términos del bilingüismo de transición. No cabe duda que esta grave insuficiencia merece un análisis epistemológico que descubra las razones por las que la concepción de conocimiento o saber con la que se opera, no incluye a las lenguas y los mundos diferentes al occidental.

El **segundo** aspecto tiene que ver con la concepción de currículum. En nuestra perspectiva, dicho concepto presupone una convicción: ninguna relación interhumana puede ser no-educativa, y toda relación interhumana es educativa porque existe la naturaleza como origen de la vida. Estas dos relaciones constituyen la base de todo currículum externo al punto de vista occidental, relaciones que se dan en la perspectiva andina. El contexto histórico y social, los contenidos disciplinares o cotidianos, la

lengua, la pedagogía y la didáctica usadas para enseñar y para aprender constituyen inmediatamente, un currículum. ¿Por qué, entonces, se restringe el concepto de *currículum* únicamente a uno de sus aspectos? La presente propuesta se basa en esta crítica para no caer por defecto, en promover procesos educativos meramente racionalistas, subordinando a los educandos a un cúmulo de contenidos, desvinculados de aspectos tan importantes como los valores morales. La siguiente propuesta *intra-cultural* e *intercultural* del sistema educativo se funda en las dos certidumbres des-coloniales explicadas.

1. Educación *intra-cultural* e *intercultural* con finalidad de descolonización

Para no caer por defecto, en el riesgo de reducir al folklore las culturas indígenas originarias, debe quedar claro que, definitivamente, ningún currículum será *intra-cultural* e *intercultural* si sólo se encuentra atiborrado de contenidos culturalistas. Este principio no se restringe a los contenidos disciplinares, saberes o prácticas de la diversidad cultural. Esto es sólo algunos aspectos de la *intra* e *interculturalidad*, desde el punto de vista des-colonial.

La pregunta que cabe responder para elucidar esta afirmación es la siguiente: ¿Por qué un currículum repleto de contenidos indígenas no es *intra-cultural* e *intercultural*?². Una de las particularidades que hizo que la pedagogía fuera “bancaria” es la obsesiva subordinación de los educandos a los contenidos planificados para su aprendizaje. Cualquier perspectiva que tiende a reducir la educación a la recepción de contenidos propios o ajenos, tiende también a ser explícitamente “bancaria”. Durante siglos, la educación fue negativamente “bancaria” para las culturas originarias del Abya Yala, específicamente de Bolivia. *Negativamente* porque los contenidos a los que todos estaban subordinados provenían del mundo occidental moderno. Una educación *positivamente* “bancaria” hubiera sido lo contrario: la enseñanza y el aprendizaje de contenidos culturalmente “propios”.

Ambas pedagogías suponen, sin embargo, consecuencias diferentes: la pedagogía negativamente “bancaria” para las culturas indígenas originarias, termina motivando conductas éticas liberales, es decir, occidentales. El ser boliviano que “vive en una permanente auto-contradicción consigo mismo desde 1825, porque pretende ser lo que no es, pretende conocer otras culturas e historias que no son propias, pero que intenta conocerlas como si fueran suyas, pretende ser culto en el conocimiento, la historia y la

² Obviamente, estamos considerando que dichos contenidos se encuentran en diálogo con los contenidos provenientes de los campos de conocimiento del mundo occidental.

cultura del dominador, a costa de la negación, el desprecio y el olvido de nuestra propia historia, cultura y conocimiento ancestral”³. La pedagogía positivamente “bancaria” produciría conductas comunitarias desde el punto de vista moral. Con la primera pedagogía, el indígena dejaba de ser aymara; con la pedagogía positivamente “bancaria”, en cambio, el niño se educaba para ser quechua o para ser guaraní. ¿Dónde está la distinción? En la pedagogía negativamente “bancaria” se enseñaba contenidos ajenos con base en el despliegue de una ética y una moral también ajenas. En la pedagogía positivamente “bancaria”, por el contrario, los niños terminaban siendo *runas* quechuas o *jaqis* aymaras, porque la moral desde la que se enseñaban saberes y prácticas aymaras o quechuas era también la moral de la pedagogía aymara y quechua. ¿Qué debemos concluir de todo esto? Lo siguiente. Ahora vivimos en un proceso histórico y social que es el efecto de una educación que ha recurrido a una pedagogía negativamente “bancaria”, negativa porque no sólo ha hecho que nuestros hijos sepan radicalmente mucho más de los contenidos del mundo occidental moderno que de su “propio” contexto, sino que ha hecho que su conducta cotidiana, su moral, sea también occidental, liberal o neoliberal, según corresponda.

Siendo éste el panorama, llenar cualquier currículum con contenidos indígenas no tiene ninguna relevancia, si la pedagogía y didáctica que se usan para enseñar dichos contenidos continúa educando niños y niñas para que no sean *avas* guaraníes, ni *runas* quechuas, ni *jaqis* aymaras. Además, dicho punto de vista sigue siendo “bancario”. Por este motivo reducir lo *intra*-cultural y la interculturalidad sólo a la organización de contenidos provenientes de nuestra diversidad es insuficiente para pensar en la educación descolonizadora. Ninguna de las culturas originarias está conscientemente de acuerdo con que sus hijos sean educados para ser todo menos yurakares, chiquitanos, movimas, mojeños o yaminawas. Ser

³ “Por eso es dubitativo, inseguro, porque no sabe bien lo que cree saber, pues no conoce bien la cultura dominante, porque la conoce de segunda mano, a través de los manuales, pero tampoco la cultura e historia propia. Por eso no sabe lo que es y por eso tampoco sabe lo que debiera ser. Quisiera ser como el dominador moderno, pero sabe que no puede serlo por eso se limita a imitarlo y a imitar sus instituciones y forma de vida durante toda su vida. En este intento cotidiano de querer ser lo que no puede ser, pierde la capacidad de conocimiento de lo que realmente puede ser y del lugar que le permitiría construir ese ser que anhela tener. Por ello no sabe, ni conoce, ni entiende a su país, porque producto de haber despreciado por siglos nuestros saberes, o sea de no haber producido conocimiento de lo propio, cree que es incapaz de producir conocimiento, por eso importa el saber, la técnica y el conocimiento (así como se importan mercancías) para explicar una realidad que le aparece como inexplicable, ininteligible, e incognoscible.” Juan José Bautista, *Crítica de la razón boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latino-americana*, p. 75.

humano es pertenecer a una tradición cultural “propia”, sin renunciar a dialogar con otras tradiciones culturales. En esta última afirmación radica el sentido que lo *intra-cultural* y la interculturalidad *para y desde* las culturas indígenas. El imperativo de la educación *intra-cultural* e intercultural, por lo tanto, es formar para que nuestros niños y niñas sean quechuas, aymaras, urus, cavineños o weenhayek, sin estar desvinculados de los conocimientos *positivos* del resto del mundo.

Ahora bien, tampoco se trata de seguir ignorando o negando, ni mucho menos, los saberes y prácticas de las culturas en el currículum. Lo problemático de esto es que para la inclusión de dichos contenidos, o se dispone de abundantes investigaciones descriptivas y explicativas, o se es depositario de esos contenidos, por tener una experiencia directa con los mismos. Fuera de ello, cualquier pretensión curricular *intra-cultural* e intercultural no sería más que un intento apócrifo. Peor si sin ser quechua, alguien debe enseñar a los educandos a ser quechuas, sin saber cómo curar con hierbas medicinales se pretende educar en las ciencias naturales de los pueblos originarios. “(...) la motivación interna a servir, que una persona pueda sentir, está socialmente enraizada. No es producida por la persona de forma repentina. Una persona difícilmente puede desarrollar el deseo de comprometerse con el mundo y de servir a los demás sin haber sido expuesta, por un periodo de tiempo sustancial, a este mundo en sí”⁴.

Entonces está claro que uno de los puntos de partida para lo *intra-cultural* y la interculturalidad en educación es planificar los contenidos provenientes de la diversidad. Sin embargo, lo apuntado debe ser tomado en cuenta sólo como un punto de partida más. Lo determinante para el sistema educativo plurinacional es usar una pedagogía y una didáctica que tiendan a producir conductas comunitarias en los educandos, con pertinencia cultural. Si ahora la educación es colonial porque desde un punto de vista pedagógico y didáctico produce conductas cotidianas según valores morales occidentales, para que siga el horizonte de la descolonización debe producir conductas comunitarias con arreglo a los valores morales de las culturas, de aquellas que aún no tienen racionalidad moderna. Como ya habíamos adelantado, esto quiere decir que la educación no puede ser *intra-cultural* e intercultural sólo a nivel de contenidos, sino esencialmente a nivel pedagógico y didáctico.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje serán efectivamente *intra-culturales* e interculturales si la pedagogía y la didáctica que despliegan los maestros para hacer dialogar los saberes y prácticas de las culturas con los contenidos occidentales y de otras latitudes, también es *intra-*

⁴ David T. Hansen, *Llamados a enseñar*, p. 22.

cultural e intercultural. Lo contrario sería contraproducente: enseñar contenidos recurriendo a una pedagogía y una didáctica mono-culturales, peor de factura europea o norteamericana. ¿Cuál debe ser la pedagogía y la didáctica que se deba usar para desarrollar los procesos educativos *intra*-culturales e interculturales que formen actores bolivianos cuya conducta se encuentre determinada por los valores de las culturas a las que históricamente pertenecen? La respuesta presupone pensar una concepción de educación que esté en estricta correspondencia con la política del “vivir bien”.

La educación debe ser comprendida como la práctica de enseñar y aprender a “vivir bien”. El contenido moral de esta nueva comprensión es la siguiente: 1) querer “vivir bien”, 2) saber “vivir bien”, 3) hacer “vivir bien” y, 4) poder “vivir bien” en comunidad o sociedad, aspectos que hacen la *pedagogía de la reciprocidad*. Estos principios morales que son parte de la memoria de las culturas indígenas originarias, particularmente de lo que podría ser su teoría del valor o axiología⁵, deben ser comprendidos como críticos de la finalidad occidental de “vivir mejor”. La diferencia es esencial: el primer imperativo es comunitario; el segundo, individualista. Esta comprensión *intra*-cultural, intercultural y descolonizadora de la educación supone un soporte pedagógico. Dicho soporte es la *pedagogía de la reciprocidad*.

2. Pedagogía de la reciprocidad

Las dos pedagogías occidentales más influyentes en la educación boliviana son la pedagogía “bancaria” y la constructivista. La estructura de la relación entre el profesor y el educando en la pedagogía “bancaria” fue o es aún vertical, por obvias razones: el profesor es quien despliega un rol protagónico respecto a un educando que está limitado a aceptar todo lo que él dice. En la pedagogía constructiva, en cambio, la relación maestro y educando es horizontal. El papel protagónico no corresponde al profesor sino al educando, quien ahora, por decir así, se enseña a sí mismo bajo la dirección del *facilitador*. Ambas pedagogías se diferencian por la estructura de relación que suponen, pero desde el punto de vista de su constitución epistémica, comparten los mismos fundamentos: parten de la persona comprendida como un individuo que debe ser responsable sólo por sí mismo, del conocimiento por el conocimiento, que casi es lo mismo que decir de la razón, y ambas están sostenidas epistemológicamente

⁵ He desarrollado este tema en mi trabajo inédito titulado “Teoría del valor andino (quechua-aymara): Umbral de la ética de la reciprocidad”.

por una lineal y causal relación entre maestro y educando: “Una relación causal se denomina *lineal* cuando una serie de proposiciones no regresan –cerrando un círculo- a su punto de inicio; lo que implica que el resultado de algo nunca va a ejercer sus efectos sobre su propio origen. Por lo tanto, no intervienen procesos de retroalimentación y la secuencia de causas y efectos no retornan al punto de partida”⁶.

Las pedagogías occidentales tienen sentido sólo en la medida en que existen determinados contenidos que enseñar a alguien. Naturalmente, esos contenidos son los producidos en los campos de conocimiento disciplinarios. Esto puede ser irrelevante, pero desde el momento en que aprender dichos contenidos supone aprender un modo de ser, en este caso, taxativamente liberal; entonces encontramos que dichas pedagogías no fueron políticamente ingenuas: además de constituir teorías para la mejor formación de las personas, implícitamente, fueron -lo son aún- **constructos** que en última instancia buscaron concretar una idea de personalidad relativa a “una” racionalidad que no es otra que la del moderno sujeto trascendental, es decir, el solitario individuo que ve en la comunidad los límites de su subjetividad o interioridad y que busca subrepticamente superar. Desde el siglo XX, la didáctica es básicamente la estrategia que usa la pedagogía para cumplir esa finalidad. La educación moderna dispuso de una arquitectónica que, a la vez de promoverse a sí misma, también promovía una razón, una moral y una ética que no articulaban los valores de las culturas no modernas y no occidentales.

Lo que de ahora en adelante comprendemos por “pedagogía de la reciprocidad”, en cambio, se caracteriza por tener una estructura relacional maestro-educando de carácter cíclico. Ya no estamos frente a una relación lineal, ni vertical, ni horizontal, sino precisamente cíclica. ¿Qué quiere decir esto? Que la relación entre profesor y educando ya no se da en términos de que uno es responsable por el otro, sino de que ambos son recíprocos y complementarios. El educando es recíproco con y por el maestro y éste es recíproco con y por el educando: esta interacción pauta y delimita la respuesta de los interlocutores, lo cual regula la conducta tanto del maestro como del educando en una sucesión recursiva que, además de estar determinada por la voluntad de los sujetos, se da en el plano de un uso comunitario del lenguaje. Esto va más allá de la occidental concepción moral de que, por ejemplo, la responsabilidad educativa es sólo individual o que la responsabilidad es sólo unilateral, o sea, del maestro hacia el erróneamente llamado “alumno”⁷.

⁶ Marcelo R. Ceberio y Paul Watzlawick, *La construcción del universo: Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*, p. 39.

⁷ A: sin; lumen: luz. Alumno: persona sin luz.

La “pedagogía de la reciprocidad” no se funda en los conocimientos producidos por la razón organizada en campos disciplinarios, sino en principios morales fundamentales. El contenido de esta moral es precisamente, la reciprocidad *con* y *por* otros. La reciprocidad no es responsabilidad individual, sino comunitaria⁸. La finalidad última es preservar la vida humana y natural en el presente. No se trata de una pedagogía que predispone al educando a aprender contenidos, sino básicamente valores y actitudes con referentes culturales no occidentales, antes que conocimientos científicos con estatuto de verdad que remiten a valores y actitudes modernos. Tampoco se trata de una pedagogía que al privilegiar la moral por la vida se olvida de la razón. A diferencia de las pedagogías modernas, que se funda en la razón y postergan la moral, la “pedagogía de la reciprocidad” se funda en la moral, pero no para postergar la razón sino para que ella misma se funde en la moral comprendida como reciprocidad *con* y *por* otros, algo muy diferente a que en las pedagogías occidentales la moral, entendida sólo como responsabilidad por uno mismo, se funda en el *logos*.

Concretamente, la “pedagogía de la reciprocidad” no tiene principio ni en la persona comprendida sólo como individuo ni en la razón solipsista e instrumental⁹. Sus fundamentos son, más bien, la comunidad y la moral recíproca. Ambos fundamentos quieren decir que la pedagogía propuesta no tiene razón de ser porque haya conocimientos disciplinarios preestablecidos para mostrárselos a alguien más que sería la individualidad del educando, que es la típica y ortodoxa labor pedagógica del enseñar moderno. El sentido de la educación *en* y *para* la reciprocidad, en el marco general del “vivir bien”, no cae en los males morales del individualismo: sufrir pobreza, hambre y depredar la naturaleza. Esto es diferente a la racionalidad occidental moderna que con el argumento capitalista del *desarrollo*, posterga la vida a un futuro que jamás llega y prefiere tolerar jurídicamente los males morales de los hombres y las mujeres, con tal de

⁸ Román Morales Zenteno, *Reciprocismo: Poder paritario*, p. 13.

⁹ “El avance progresivo de los medios técnicos se ve acompañado por un proceso de deshumanización. El progreso amenaza con aniquilar el fin que debe cumplir, la idea del hombre.” Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, p. 12. “La razón instrumental orienta sus decisiones hacia los medios y no hacia los fines. El conocimiento se divide bajo su signo en conocimiento teórico, conocimiento práctico y conocimiento productivo. La técnica instrumentaliza las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales: la sociedad se resuelve entonces mediante soluciones técnicas. Es decir, frente al problema de la destrucción de la capa de ozono en nuestra atmósfera debemos buscar soluciones técnicas, pero no discutiremos si hemos elegido llegar a esta situación”. Fernando R. Contreras, “Estudio crítico de la razón instrumental totalitaria en Adorno y Horkheimer”, p. 64.

expandir educativamente la racionalidad de la economía de mercado, para la cual todos debemos ser culturalmente iguales.

¿Por qué perfilar una pedagogía tomando en cuenta el acontecimiento histórico de las comunidades originarias? La razón es simple: los pueblos conservan la experiencia antigua de respetar la vida -el presupuesto siempre fundamental e insuperable-, sin necesidad de una estructura jurídica que obligue a ello. Una persona que ha recibido educación moderna, en cambio, respeta la vida sólo por obligación moral, jurídica o religiosa. Un indígena respeta la vida en comunidad y, por tanto también de la naturaleza, porque así ha aprendido a hacerlo, gracias a una voluntad culturalmente legitimada. No estamos, entonces, frente a una pedagogía cuya razón *monológica* produce una moral a su imagen y semejanza, o sea, también solipsista, negadora e ignorante de los *otros*. La “pedagogía de la reciprocidad” es una moral que concibe una razón recíproca.

Hablar de una “pedagogía de la reciprocidad”, en el marco de lo comunitario, no significa negar los conocimientos y adelantos del resto del mundo. La “pedagogía de la reciprocidad” recupera los adelantos de las ciencias, la técnica y la tecnología, para fortalecer y desarrollar la reciprocidad *con y por* otros, moral siempre constituida por los valores de las culturas. A la vez, así se despliega una pedagogía que acerca a los educandos más a su familia, a su comunidad, a la Pachamama. Es cierto que aprender es más vital que enseñar, pero no se trata de aprender para olvidar quiénes fuimos, quiénes somos o quiénes debemos seguir siendo. La “pedagogía” que considera que la educación consiste en “humanizar” a los hombres y mujeres, no busca matar la cultura occidental para enseñar otra, que se erigiría a sí misma como *superior*. Esta concepción, aprende de las culturas, no sólo las estudia y rechaza utilizar el disfraz del reconocimiento, la tolerancia o el folklorismo para dominarlas a través del clásico dispositivo epistemológico del sujeto y el objeto. En la perspectiva de la “pedagogía de la reciprocidad”, el propósito es aprender para fortalecer la propia identidad y la racionalidad cultural. Éste es el verdadero sentido de la interculturalidad, que ahora aparece con mayor claridad en la “pedagogía de la reciprocidad”: comprender el horizonte del otro para conocernos mejor a nosotros mismos. Es una comprensión de interculturalidad que no se puede dar al margen de la reciprocidad. De hecho, ninguna interculturalidad puede carecer de la *moral de la reciprocidad*.

La “pedagogía de la reciprocidad” es el efecto de la traducción de los saberes y prácticas de las racionalidades originarias a términos pedagógicos. Esto quiere decir que se trata de un nuevo *constructo* teórico que no sólo es transversal a las diferentes culturas indígenas -por tener origen en su vida cotidiana- sino que al igual que cualquier teoría moderna,

busca universalizarse por tener también voluntad de verdad. Sin embargo, una pedagogía no occidental, en correspondencia a una educación que no niega ni ignora a nadie, no puede llegar a ser práctica si no dispone de su propia especificidad, en lo que corresponde a las relaciones comunitarias entre el maestro y el educando.

A diferencia de la pedagogía moderna occidental, la “pedagogía de la reciprocidad” se caracteriza esencialmente por 1) la estructura circular; 2) la relación *cara-a-cara*; 3) la exteriorización de la subjetividad; 4) el lenguaje inter-subjetivo; 5) enseñar y aprender *en y desde* la experiencia; 6) la comprensión sin explicación; 7) enseñar y aprender en la pedagogía recíproca, 8) la educación *en y por* la vida; 9) los ciclos de la “pedagogía de la reciprocidad”; y, 10) la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

La estructura circular

La estructura circular de la pedagogía consiste en que la organización del aula tiene ese carácter porque los educandos están situados de tal manera: forman un *círculo*. Ésta es una disposición que suprime simbólicamente la jerarquía del maestro respecto a los educandos, por ser él parte de ellos en una relación cíclica de carácter recíproco. Los vínculos geoméricamente lineales de la pedagogía moderna son desplazados y en su lugar se reconstituye un espacio donde las personas dejan de ser simplemente localizadas para ser controladas o disciplinadas por la mirada del profesor: “La disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio”¹⁰.

La estructura circular evita que sea sólo un sujeto quien se arrogue la función de visibilizar presencias y ausencias. El hecho de que todos pueden verse y escucharse instaura un campo de comprensión abierto para todos, antes que un clausurado espacio analítico, donde sólo una persona está convocada a explicar y las demás a ser explicadas, o sea, a ser producidas por el discurso de quien ejerce el poder de la palabra. La estructura circular, entonces, cancela la lógica de la “localización” de las pedagogías occidentales: el hecho de que cada quien esté necesariamente situado en un lugar y no en otro para garantizar el aprendizaje.

La “pedagogía de la reciprocidad” no parcela el aula en individualidades sedentarias que deben responder a la “autoridad” de un maestro. Al contrario: el referente es más bien fortalecer el ejercicio de la voluntad colectiva, porque ella es inmune al despliegue de cualquier control individual. La estructura circular predispone a todos a escucharse los unos a los otros, a diferencia de la estructura cuadrangular de la pedagogía

¹⁰ Michel Foucault, *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*, p. 145.

moderna que es el soporte de la mirada vigilante del maestro. La mirada no escucha, sólo observa. Para escuchar no es necesario vigilar sino estar *cara-a-cara*, no entre el maestro y los educandos, sino entre todos.

La relación *cara-a-cara*

Cuando todos están predispuestos a escuchar, se genera las condiciones para el acontecimiento moral de que todos siempre estén predispuestos a recibir al otro a través del su “hablar”, el uso del lenguaje para expresar lo que cada uno *lleva dentro*. Lo que se *lleva dentro* es lo que se es, pero no al margen de la naturaleza, pues se es sólo en la medida en que ella preexiste a toda subjetividad. La irreductible relación *cara-a-cara* contribuye a que todos se revelen en el proceso pedagógico *en y por* el “hablar.” El *cara-a-cara* de la “pedagogía de la reciprocidad” prohíbe la posibilidad de que sea sólo uno quien ejerza el poder de formar al otro.

La **pedagogía de la reciprocidad** niega cualquier jerarquía, sea ésta vertical (educación “bancaria”) u horizontal (educación constructiva). Esto es algo que no ocurre en la pedagogía occidental, pues el único rostro que se revela “siempre” es el del maestro, incluso en las dinámicas derivadas de la psicopedagogía constructiva. Ahí, la construcción del conocimiento -significativo o no-¹¹ no pasa de ser un simulacro, porque el conocimiento por aprender ya está pre-constituido, preestablecido. Es así que en la pedagogía moderna los educandos existen sólo en la medida en que deben ser sujetos de conocimiento y no porque puedan “hablarse”, entregarse a través *de y en su* lengua o lenguaje. La causa de esta negatividad es, además de la localización jerárquica del profesor, la estructura cuadrangular del aula: hecho que evita que los rostros de los educandos se revelen entre ellos porque son privados de la relación *cara-a-cara*.

En la **pedagogía de la reciprocidad** los discípulos no están restringidos a escuchar o ver sólo el rostro del maestro. El imperativo es revelarse entre ellos y no ser “enseñados”, o sea, revelados por alguien en verdad extraño a sí mismos, especialmente cada vez que el profesor los “obliga” a repetir algo. A eso se reduce la estrategia de la “participación”, la retórica de que es necesario que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje. En la pedagogía moderna esto casi siempre se ha dado a través del pensar, pues es el medio esencial de revelación. Sin embargo, ésta es tan sólo una revelación de todo lo que es externo al sujeto existente. El pensar no revela al sujeto mismo, pues él piensa para sí, no piensa *con ni para* otros. La “pedagogía de la reciprocidad”, en cambio, se sirve básicamente del

¹¹ En este punto se critica las ideas de *Psicología educativa* de David Ausubel, pp. 53-105.

lenguaje como medio esencial de auto-revelación de los sujetos. El motivo es simple: sabemos de la vida de otros sólo cada vez que ellos hablan. La “pedagogía de la reciprocidad”, entonces, promueve la revelación de las personas *en y a* través del lenguaje. La pedagogía moderna se restringe a revelar los objetos que rodean a los sujetos, pero no a ellos mismos, a los sujetos y lo que traen consigo. Frente a esta particularidad, no cabe duda que es más racional una pedagogía para la auto-revelación de los seres humanos, porque así queda fundada la condición para favorecer el desarrollo de lo comunitario -donde todos y todo tiene estatuto de sujeto- antes que sólo procesos cognitivos para la revelación de los objetos, por parte de una concepción restringida de sujeto, que anula la participación de la naturaleza en los procesos educativos.

La exteriorización de la subjetividad

En correspondencia a la lógica del *cara-a-cara*, la pedagogía propuesta promueve básicamente la exteriorización de la subjetividad: expresar lo que se es a través del hablar. He aquí otro rasgo que diferencia la “pedagogía de la reciprocidad” de la pedagogía moderna: mientras ésta tiende a consolidar sólo la competencia para reflexionar sobre la realidad y obrar individualmente, aquella promueve la expresión de la subjetividad. ¿Dónde está la particularidad? La consolidación de la “reflexión”, como fundamento de todo aprendizaje, conduce también a la soledad más originaria, pues no se puede pensar en comunidad, sólo en forma individual: si se piensa, pues siempre se piensa o reflexiona para uno mismo. Si se habla, en cambio, siempre se habla para otros.¹²

El significado de esta precisión es que, a diferencia de las posiciones filosóficamente modernas,¹³ ni el sujeto ni la subjetividad tienen existencia ética sino también en términos de lenguaje. No sabemos de los seres humanos por su forma de pensar o por el despliegue interior de su conciencia, sino porque se dan auténticamente en su “hablar” o “decir”. En este sentido, una pedagogía no es racional porque simplemente enseñe a pensar, sino porque esencialmente orienta a ser recíprocos con y por otros, a través de la expresión del mundo que ya siempre se lleva dentro. Aquí no caben las subjetividades forjadas a fuerza de la memorización de contenidos, factor que lleva tan sólo a repetir lo que nunca fue, ni es ni será “propio”.

¹² Víctor Hugo Quintanilla, “Ética de la colonización y descolonización”, inédito.

¹³ Descartes piensa el sujeto como consecuencia del *cogito*, Kant como efecto de la razón (el sujeto trascendental), Hegel en términos de conciencia y autoconciencia y Heidegger suscribe el sujeto a sus reflexiones sobre el ser.

Estamos hablando de las subjetividades que deben comprenderse como “decires”, que no se restringen ni son limitadas a reproducir lo dicho por otros. De ser así, toda responsabilidad, toda reciprocidad, toda eticidad educativa, sería apócrifa.¹⁴ La “pedagogía de la reciprocidad”, de este modo, no sólo tiende a explicitar la diversidad de las subjetividades -pues el uso del lenguaje procede de la absoluta diferencia¹⁵- sino la actitud de estar “siempre” dispuestos a escuchar. Esto explica, a la vez, que la pedagogía propuesta no sea dependiente de una estructura de conocimientos preestablecidos, porque el hablar -la expresión de la propia subjetividad- es anterior a todo lo ya “dicho” -en este caso, los conocimientos ordenados en disciplinas o ciencias. Esta característica contribuye a perfilar la “pedagogía de la reciprocidad” como un proceso básicamente dirigido a educar en los valores morales de la ética no occidental de la reciprocidad, antes que simplemente predisponer a los sujetos a percibir conocimientos en forma individual, para luego legitimar este proceso a través del “examen”, factor que a la vez sanciona otro tipo de moral: la liberal.

El lenguaje y su intersubjetividad

Al ser puesta en crisis la pedagogía que niega la realización de la subjetividad a través del lenguaje, también se instituye el principio de que la “pedagogía de la reciprocidad” inicia su despliegue con la formulación de un problema (¿Por qué hay algo en lugar de nada?, ¿Cuáles son los factores que explican que el hombre, a pesar de la educación, caiga en el mal? ¿Por qué el planeta sufre repentinos cambios climáticos?). Contrariamente a la opinión dominante, preguntar es más difícil que responder. El plan no es reiterar alguna respuesta ya preestablecida, sino construir *comunitariamente* otra.

Así, cualquier conocimiento o saber es una respuesta a una pregunta o problema. Ello quiere decir que si no hay problemas o preguntas tampoco es posible ningún conocimiento o saber. Nada se crea. Todo se traduce o construye a partir de acontecimientos históricos. Este rasgo sustituye el uso liberal del lenguaje -expresar sólo lo que uno siente y piensa-, para más bien concretar la intersubjetividad: el empleo del lenguaje para llegar

¹⁴ Éste es el caso de los educadores que asumen posturas pragmáticas sin saberlo. Son personas que se orientan bajo el juicio de que “el fin explica los medios”.

¹⁵ “La diferencia absoluta, inconcebible en términos de lógica formal, sólo se instaura por el lenguaje. El lenguaje lleva a cabo una relación entre los términos que rompen la unidad de un género. Los términos, los interlocutores, se absuelven de la relación o siguen siendo absolutos en la relación. El lenguaje se define tal vez como el poder mismo de romper la continuidad del ser o de la historia.” Emmanuel Levinas, *Totalidad e infinito*, p. 208.

a acuerdos que consecuentemente presupongan actitudes comunitarias, es decir, contra individualismos. “El que en el hablar sólo busca tener razón, no darse cuenta de cómo son las cosas, considerará lógicamente que es más fácil preguntar que dar respuesta, entre otras cosas porque no se corre el peligro de dejar a deber una respuesta a alguna pregunta”¹⁶.

A diferencia de la pedagogía occidental, que conduce al conflicto, pues la edificación de la respuesta a un problema trae consigo la confrontación de argumentos¹⁷, la pedagogía que ahora presentamos promueve y concreta la complementariedad de los discursos. Para ello, el uso de la palabra se da no para confrontar lo que alguien dijo antes, sino para contribuir a la construcción de una respuesta. En este proceso no existen ni la soledad del cuerpo ni la soledad del pensamiento. En todo caso, ello sería propio de las pedagogías modernas, que están empecinadas por enseñar a estar solos: fundamentalmente pensar antes que hablar¹⁸. La pedagogía occidental no piensa lo humano y natural en otros humanos, sino que todo y todos están definidos en el propio “sí mismo” del *yo* que, por su constitución, excluye a los otros. “El sí-mismo carecía todavía de mirada que viera más allá de sus muros: el mundo entero quedaba fuera. Si lo tenía en él, no lo tenía a título de mundo, sino nada más que a título de posesión propia”¹⁹. Además de fortalecer el individualismo, la pedagogía moderna subordina el lenguaje al ejercicio de la razón. Así, el hablar queda destinado únicamente a traducir al exterior los movimientos interiores del pensamiento o de la conciencia, no con el propósito de llegar a acuerdos colectivos, sino con la finalidad de universalizar sus contenidos. El uso del lenguaje en la “pedagogía de la reciprocidad”, libra de caer en el solipsismo a la conciencia y al pensamiento. El objetivo de esta pedagogía, además de concretar la moral comprendida como reciprocidad, es constituir una comunidad ilimitada y real de comunicación, sobre el fundamento de la subjetividad comprendida como lenguaje y no como una de las consecuencias de la razón o el pensamiento²⁰.

¹⁶ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, p. 440.

¹⁷ Jean-Marc Ferry: *La ética reconstructiva*, p. 41.

¹⁸ Aquí aludo a la tendencia educativa de autores como los siguientes: Philippe Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*; Carlos Saiz, “Enseñar o aprender a pensar”; Joseph Novak y Bob Gowin, *Aprendiendo a aprender*; y Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Mi alusión, en general, es a toda la psicología educativa de tendencia cognitiva. El caso particular de David Ausubel puede ayudar a tener una idea de lo que se critica.

¹⁹ Franz Rosenzweig, *La estrella de la redención*, p. 124.

²⁰ Karl Otto Apel ha trabajado en este mismo sentido. Véase *La transformación de la filosofía*. Tomo II. *El a priori de la comunidad de comunicación*, pp. 341-413.

Enseñar y aprender *en y desde* la experiencia

La pedagogía y la didáctica occidentales siempre han respondido a un fin: generar condiciones de posibilidad para aprender los contenidos derivados de los diferentes campos de conocimiento, sostenidos por una epistemología de identidad también occidental. Esa finalidad subordina toda didáctica a la expansión y universalización de una cultura y, por tanto, también de *una* racionalidad. De este modo, la pedagogía moderna favorece la razón enciclopédica, cuya finalidad es transmitir verdades con independencia de las que poseen las diferentes culturas del planeta.

La “pedagogía de la reciprocidad”, en cambio, no está subordinada a los contenidos de las disciplinas occidentales. Su fundamento no es la razón ni sólo el ejercicio cognitivo de esa facultad, sino la reciprocidad cristalizada en la actitud de permanente apertura entre el maestro y el educando. Esto no implica la anulación de la razón, sino el despliegue de una racionalidad a imagen y semejanza de la moral de la reciprocidad, que es distinta de la moral del “yo y nadie más”.

El origen de la racionalidad recíproca de la pedagogía que proponemos, entonces, no está en los campos de conocimiento y su deseo de realizarse en toda sociedad, a través de la didáctica o del currículum, sino en el acontecer histórico de las sociedades y comunidades, cuyo pensamiento no es meramente conceptual, sino básicamente narrativo²¹. Las sociedades de pensamiento conceptual se caracterizan por abandonar su destino al conocimiento especulativo del “yo”. Las comunidades narrativas, en cambio, fundan todo su despliegue *en y desde* la experiencia histórica que, para ser tal, necesariamente debe ser referida.

El conocimiento especulativo se ofrece a través del concepto, pero la experiencia a través de la narración, que es constitutivamente intersubjetiva, a diferencia del conocimiento teórico que no lo es. Es debido a esta diferencia y especificidad que la pedagogía moderna, y la didáctica que trae consigo, cumple la función de expandir los conocimientos de las disciplinas en el ámbito de la sociedad. Ello ha supuesto inclusive la organización de una especie de “vigilancia epistemológica” para “observar” en qué medida el conocimiento de las ciencias es o no “respetado” en su proceso de transmisión²². Parte de esta política es la estrategia del examen.

²¹ Víctor Hugo Quintanilla, “La descolonización *intra-cultural* e intercultural de la filosofía en Latinoamérica”.

²² Ives Chevallard, *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*, p. 47. Véase también de Jorge Antonio Gastélum y otros autores, “La vigilancia epistemológica en el proceso de construcción del conocimiento y el desarrollo tecnológico, reflexiones sobre la investigación científica y la enseñanza experimental”.

La “pedagogía de la reciprocidad”, por el contrario, no sólo ignora la estrategia del examen. Al no fundarse en el conocimiento conceptual, también posee la finalidad de legitimar la realización del pensamiento narrativo -que consiste en referir experiencia- a través de la expresión de la subjetividad. Así, se evita invertir la vigilancia del maestro en el ejercicio del poder, el ingreso de los educandos en el campo documental del registro de nombres y calificaciones, reducir al educando a ser un simple sujeto de control y convertir a los educandos en fragmentos de conocimiento universal.

Comprensión sin explicación

Al no estar la “pedagogía de la reciprocidad” subordinada a los conocimientos disciplinares, tampoco requiere de un “explicador” de contenidos. “(...) hay embrutecimiento cuando una inteligencia está subordinada a otra inteligencia”²³. El acto de explicar, además de remarcar la desigualdad entre quien explica y los “explicados”, implica enceguecer para luego devolver la luz. Quien primero enceguece y luego lleva la luz, obviamente, son la misma persona: el maestro clásicamente pensado, el mismo que cree que toda educación debe necesariamente venir de sus entrañas²⁴.

La propuesta requiere, más bien, de un guía, no en el sentido del “facilitador” de la escuela del constructivismo. La orientación es cumplir la función de dirigir el desenvolvimiento de la clase pero en forma rotativa, algo que debería ser posible desde el sexto curso de educación primaria. En este sentido, lo preponderante no es la persona, sino el conjunto de actividades que debe cumplir por única vez, para promover que las mismas sean desarrolladas “siempre” por otra persona.

Lo comunitario precisamente cobra su sentido más pleno cuando el maestro no es quien se erige en un simple “explicador”, sino en alguien que promueve la intervención de todos para atender a un problema temático y encontrar respuestas en forma colectiva. No se trata de concentrar el ejercicio pedagógico en una persona, sino en la micro-comunidad del aula, de la que el maestro no puede excusarse de ser parte.

²³ Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, p. 11.

²⁴ “Y que no se diga, con cierto tufillo aristocrático y elitista, que alumnos, padres de alumnos, madres de alumnos, cuidadores, porteros, cocineras, nada tienen que ver con esto (educación). Que el tema de los contenidos programáticos es de la pura competencia de especialistas que se graduaron para el desarrollo de esta tarea. Este discurso es hermano gemelo del otro, el que proclama que el analfabeto no sabe votar”. Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, p. 105.

Uno de los factores que contribuye a la realización de este tipo de didáctica es, precisamente, la renuncia al afán *explicador* que es, en verdad, embrutecedor. ¿Por qué? La explicación, muy presente en la pedagogía y didáctica de la mayor parte de la educación, es la principal estrategia de colonización de la sociedad y de las culturas, por parte de los campos de conocimiento o disciplinas y su racionalidad individualizadora. Ésta es la colonización que hace olvidar que nacemos siendo recíprocos por otros, ésta es la colonización que hace creer que cuanto más conocimiento se tiene también se es necesariamente mejor. ¡Nada más equívoco! El conocimiento no libra de caer en el mal, si fuera así el mundo sería un paraíso, pero ocurre que no lo es, muy a pesar de todos los adelantos científicos y las grandes obras del humanismo occidental moderno.

Cuando le explicamos algo a alguien con el fin de que pueda “entender”, lo que en el fondo hacemos es extender certidumbres que no han nacido de la comprensión entre nosotros mismos. La explicación de la pedagogía moderna limita y obliga a aceptar como verdadero aquello que se produce y expande con esa condición *en y desde* las disciplinas. Una vez que el proyecto ha concluido en la educación superior, se procede a hacer lo mismo con otros: “explicamos” contenidos, creyendo que con ello contribuimos a la formación de personas.²⁵ Naturalmente estamos equivocados, porque realizamos una pedagogía sin diálogo ni comprensión; anulamos la posibilidad de que la moral de la reciprocidad sea posible. ¿Por qué? Es simple. Se instaura el fundamento auto-referencial de la razón: los conocimientos disciplinares. La “pedagogía de la reciprocidad”, por el contrario, reivindica el diálogo, la comprensión y prioriza la expresión de las subjetividades a través del habla y del lenguaje. Todo, para descubrir problemas, construir o traducir respuestas, en base al modo como se vive en un determinado proceso histórico y social. En este caso, resulta irrisorio concentrar la atención en la competencia para repetir o aplicar conocimientos. Lo importante es desarrollar o fortalecer la actitud para usar determinados contenidos y saberes, con el propósito último de responder a problemas y necesidades emergentes del contexto²⁶.

²⁵ “Le explicamos algo a alguien más con el fin de que pueda entender. Y lo que esta persona ha entendido puede a su vez decirse a otra”. Paul Ricœur, *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*, p. 84.

²⁶ Víctor Hugo Quintanilla, “Educación, pedagogía y currículo para la descolonización educativa”. *Pukara*, N° 17. Periódico electrónico, p. 11.

Enseñar y aprender con pedagogía recíproca

En la perspectiva de la “pedagogía de la reciprocidad” los conceptos de enseñanza y aprendizaje no pueden existir como categorías diferenciadas que denominan realidades, conductas o acciones diferenciadas. Su realidad es otra: los procesos educativos no presuponen que los hechos pedagógicos de enseñar y aprender existan como funciones o papeles privativos de ciertas personas y no de otras. Esto ya constituye un referente de descolonización para afirmar que no existe ninguna razón por la que se deba comprender *enseñar* y *aprender* como algo único para todas las culturas. No se trata de ajustar el contenido de la pedagogía de las culturas al contenido de una, como en el caso occidental.

Si las categorías de “enseñar” y “aprender” no existen como realidades separadas o diferenciadas en la “pedagogía de la reciprocidad”, ¿qué debemos comprender por enseñar y aprender? Partimos de la convicción de que tanto la categoría de “enseñar” como la de “aprender” se encuentran contenidas una en la otra: el contenido de enseñar *es aprender* y el contenido de aprender *es enseñar*. Educar es enseñar y aprender para exteriorizar lo que se debe ser, y no se puede ser al margen de la comunidad, sociedad o cultura a la que se pertenece. El ser es necesariamente intra-cultural en un primer momento. Es así que el acto de enseñar y aprender no se puede dar como actividades separadas, sino como actitudes morales simultáneas: enseñar siempre presupone aprender y aprender siempre presupone enseñar.

Tanto el enseñar como el aprender no tienen ni siquiera autonomía relativa. Ambas son parte de una actitud originaria, constitutiva a todo sujeto: la voluntad de vivir, de ser²⁷. ¿En qué consiste esta actitud y por qué es originaria? La primera consideración es que estamos frente a una actitud de carácter esencialmente pedagógica, porque tiene fundamento moral antes que meramente racionalista. Lo segundo es que dicha actitud es originaria también porque no existe nada al margen de la actitud de enseñar y aprender, en tanto condición de posibilidad de lo que es la vida misma, es decir, enseñar y aprender para estar vivos, para existir y comprender, siempre determinados *en y por* el contexto que nos preexiste. Esto quiere decir que cada vez que se es de cierta manera (ser, saber, hacer y poder), se es básicamente para reproducir cotidianamente la identidad familiar, comunitaria y cultural.

Las implicaciones de esta concepción de enseñar y aprender son las siguientes: no existe diferencia entre quien sólo estaría convocado

²⁷ En la pedagogía de la reciprocidad, la noción de sujeto ya no está restringida sólo al ser humano.

a “enseñar” y quien sólo estaría llamado a “aprender”. Todo sujeto es siempre portador de la orientación de exteriorizar lo que lleva dentro, o sea, enseñar y aprender *a la vez*. La segunda implicación es que enseñar y aprender en la “pedagogía de la reciprocidad” explicita una identidad de tendencia comunitaria; no es posible ser *desde* y en sí mismo, sino lo que se es como parte de otros: una familia, una comunidad, una cultura. De estas dos implicaciones, se deriva la característica quizás más importante: si los sujetos exteriorizan lo que llevan dentro, ello no tiene que ver con la reiteración de contenidos ajenos al mundo al que se pertenece. En todo caso, si se exterioriza algo, lo exteriorizado tiene que ver fundamentalmente con *ser, saber, hacer y poder*. Para decirlo de otra manera, si se enseña y se aprende algo, eso es lo que uno es espiritual, educativa, moral y políticamente al margen de la racionalidad moderna, donde esos componentes son radicalmente antropomórficos; es decir, separados casi absolutamente de la naturaleza. En la “pedagogía de la reciprocidad” se es comunitario en el entendido de que la noción de comunidad es la articulación entre la naturaleza y la cultura, razón por la que la categoría de sujeto no está restringida al ser humano. Un río o una montaña tienen también ese estatuto y naturalmente siempre están convocados a enseñar y aprender por el sólo hecho de *estar-ahí*, o sea de existir *junto a y junto con* los hombres y mujeres.

Educación *en, con y por* la vida

Si para la racionalidad de los medios y los fines del pragmatismo del mundo moderno el aprendizaje se da por ensayo y error; si incluye la repetición del experimento en condiciones variantes hasta que haya un resultado; en la “pedagogía de la reciprocidad”, la educación está enfrentada a la muerte, para evitarla. Se educa para preservar la vida en comunidad, no para depredar la naturaleza, justificar la pobreza, el hambre, la discriminación, la opresión o la negación de las diferencias. “La afirmación de la vida no es un fin, sino un proyecto: el de conservarse como sujeto que puede tener fines. La acción correspondiente es una acción para evitar amenazas a esta vida, que es proyecto”²⁸.

Es por este motivo que ninguna educación es posible al margen de la vida, aspecto no teorizado por las pedagogías occidentales, restringidas aún a la lógica del aprendizaje por ensayo y error. La educación por accidente hace presente en la vida la amenaza de la muerte: esto es, “conocer por conocer”, olvidando que el fundamento último de la razón

²⁸ Franz Hinkelammert, “VIII. El aprendizaje frente al criterio de vida y muerte”. *El retorno del sujeto reprimido*, p. 34.

misma es la vida y que su proyecto debería ser siempre favorecer los valores de respeto a la propia existencia y esencialmente a la de los otros, incluyendo la vida de la naturaleza. En este sentido, la educación de la “pedagogía de la reciprocidad” trasciende la racionalidad “medios y fines”, porque lo que se aprende -la preservación de la vida en comunidad- es la condición para que sea posible el ejercicio de la razón, o sea, del conocer.

En la pedagogía que perfilamos, esto significa desarrollar un relacionamiento intersubjetivo para el “reconocimiento mutuo entre los sujetos, sin el cual la acción del sujeto no logra la afirmación de su vida. Tiene que afirmar la vida del otro, para que sea posible afirmar la propia. No se trata del reconocimiento del hablante como hablante en el diálogo. Se trata del reconocimiento entre sujetos que se reconocen mutuamente como seres naturales, cuya condición de posibilidad de su vida es la inserción en el circuito de la vida humana. Enfrentando a la vida y a la muerte, nadie se puede salvar solo.”²⁹ El reconocimiento debe también ser comprendido como aceptación del otro, no para trascenderlo o sólo como estrategia de confirmación ontológica del “sí mismo”,³⁰ sino para existir históricamente *en, con y por él*. Esta es la particularidad de la “pedagogía de la reciprocidad” que pone en crisis la moral occidental moderna y capitalista del “sálvese quien pueda”, y que ha estado colonizando aquellos contextos donde ancestralmente la moral era comunitaria.

Los ciclos de la “pedagogía de la reciprocidad”

En lo que corresponde a desarrollo psicosocial y cultural, la “pedagogía de la reciprocidad” tiene cuatro objetos específicos: el infante, el niño, el adolescente y el joven (hombre o mujer). En la etapa inicial, que va de cero a seis años, se trata de enfatizar la educación espiritual o religiosa del infante. En el segundo tramo, de 6 a 10 años, el énfasis tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje de los saberes y prácticas esenciales del contexto del niño, articulados a los saberes y prácticas de otros procesos históricos y sociales. El adolescente, hombre o mujer de 12 a 18 años, está convocado a fortalecer el ejercicio cotidiano de la ética de la reciprocidad y sus valores morales básicos: querer vivir bien, saber vivir bien, hacer vivir bien y poder vivir bien en comunidad.

²⁹ *Ibíd*, pp. 34-5.

³⁰ “Por ello la educación encuentra su sustento ontológico en el reconocimiento de uno mismo trascendiendo en el otro, en la finitud que ello implica y en la resistencia de la historicidad lingüística. (...) La valentía de formarse es la valentía del enlace con los demás. Sólo en el encuentro interesado del espacio común del *logos* consigue el pensamiento habilitar en nosotros un estilo, es decir, configurar de forma práctica nuestra mismidad”. Joaquín Esteban Ortega, *Memoria, hermenéutica y educación*, p. 119.

Los jóvenes de 18 a 25 años, deben ser educados para practicar la política del vivir bien, en base a los anteriores perfiles logrados. El hecho de que en cada tramo pedagógico, se enfatice determinado contenido, no significa que los restantes no sean parte de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto quiere decir que los cuatro contenidos esenciales de la “pedagogía de la reciprocidad” están necesariamente presentes en todos y cada uno de los tramos pedagógicos, con la particularidad de que en cada uno de los mismos sólo uno de esos contenidos es enfatizado. ¿Por qué así? El horizonte es dar lugar a un hombre o una mujer con mentalidad o conciencia comunitaria³¹, diferente a los ideales de hombre o mujer que tienen las pedagogías occidentales.

La “conclusión” de este recorrido es el hombre-mujer (*runa* o *jaqi*) que ha sido educado para vivir bien en comunidad, aspecto que ya tiene carácter de descolonización, porque su especificidad es *intra-cultural* e intercultural, en lo que concretamente corresponde a una identidad -nuestro *locus* de enunciación- que no renuncia a articular el desarrollo de los contenidos positivos de Occidente. Hay dos particularidades que remarcar en esta relación de ciclos de la “pedagogía de la reciprocidad”: por una parte su determinación natural antes que sólo cultural; es decir, cada uno de los ciclos mencionados son recortes pedagógicos no porque se encuentren culturalmente establecidos, sino porque son naturalmente inevitables. Tan es así, que independientemente de que se pertenezca a uno u otro contexto histórico social, dichos ciclos son transversales a todas las culturas.

Además, cada ciclo tiene que ver con una determinada configuración curricular. De ahí que sean los contenidos culturales y no los contenidos naturales los que constituyan fuentes de contenidos curriculares. Y esto remite a la segunda particularidad más importante de los ciclos de la “pedagogía de la reciprocidad”: la articulación de los mismos son la estructura curricular básica que trae consigo la “pedagogía de la reciprocidad”.

Como se ha advertido, este currículum posee contenidos, pero fundamentalmente cuatro finalidades, en concordancia con cada uno de los ciclos de su currículum subyacente: enseñar y aprender a **querer** vivir bien, enseñar y aprender a **saber** vivir bien, enseñar y aprender a **hacer** vivir bien, y enseñar y aprender a **poder** vivir bien en comunidad o sociedad.

Si existe algo que evaluar en una educación que se intenta desmarcar de las determinaciones coloniales de Occidente, ello tiene que ver con el logro de cada una de las finalidades indicadas al final de cada uno de los

³¹ Cada vez que usamos las nociones de “comunidad” o “comunitario” no estamos restringiendo su contenido a una mera colectividad de seres humanos. La comunidad en la que estamos pensando es la comunidad naturaleza-humanidad. La cultura es efecto de dicha articulación y no sólo del quehacer de los humanos, como argumentan diferentes perspectivas occidentales.

ciclos, concretamente con la práctica de los contenidos que presupone el currículum de la “pedagogía de la reciprocidad”.

La evaluación de enseñar y aprender

Dos de los modelos de evaluación que han caracterizado a la educación occidental moderna del siglo XX, corresponden a la educación “bancaria” y la educación constructivista. La evaluación de aprendizajes en la educación “bancaria” procedió por objetivos y en el constructivismo se lo hizo por competencias. El otro aspecto que hay que recordar -mucho más allá de las diferencias entre dichas tendencias- es que ambas modalidades de evaluación guardaron correspondencia con un humanismo, cuyo centro de gravitación es el hombre desvinculado de la naturaleza, por ser salvaje, y de los *otros* a quienes debe siempre trascender en términos de “individualidad”. Dicho epistemológicamente: en términos de *sujeto*. Es en ese inevitable y consustancial marco teórico occidental que tanto los “objetivos” como las “competencias” buscaban garantizar ciertos aprendizajes y no otros.

En lo pedagógico y didáctico, los objetivos siguieron ese proyecto poniendo de relieve la figura del maestro y subordinando a los educandos a campos de conocimientos predeterminados: lo que se debía necesariamente aprender para *ser* y *estar* educado. En lo formal, los objetivos están estructurados por dos componentes: lo que se *debe* hacer y el *modo* de lograrlo.

Las competencias, por otra parte, se “opusieron” a los objetivos afirmando el protagonismo del educando y generando la *ficción* de que los contenidos que se aprenden son construidos por los mismos educandos, bajo la dirección del maestro. En lo formal, dicha noción se constituyó por contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Desde la perspectiva *intra-cultural* e *intercultural*, tanto la evaluación por objetivos como por competencias son de carácter colonial, porque buscan concretar un humanismo ajeno, a través de una educación que ignora y niega la posibilidad real de desarrollar *otros* humanismos, *otras* “educaciones” y por lo tanto *otras* concepciones de *ser* humano. El efecto que se desprende de esto es la definitiva impertinencia cultural del humanismo occidental moderno que busca concretar su ideal de hombre y de mujer, por medio de los sistemas de evaluación de la pedagogía “bancaria” y constructivista.

Ahora bien, ¿es posible estructurar otra modalidad de evaluación que no responda a ninguna de las pedagogías occidentales, en el marco de la “pedagogía de la reciprocidad” que tiene prerrogativas morales de carácter comunitario y que no responde a la racionalidad occidental moderna? Desde el punto de vista de la cosmovisión centrada en la *chakana*

andina, todo hombre y mujer es *humano* -es decir comunitario-, porque se encuentra constituido por cuatro aspectos que se pueden diferenciar, pero que en la realización histórica y social están condensados. Esos aspectos son *munay*, *yachay*, *ruway* y *atiy*; en español, *ser*, *saber*, *hacer* y *poder*. A la vez, es necesario anotar que estos aspectos están subordinados a la finalidad de “vivir bien”, *sumaq kawsay* en quechua.

En términos de educación, esto significa que todo ser humano debe ser educado para cumplir con el imperativo de “vivir bien” en comunidad o sociedad. Esto significa que si hablamos de la evaluación de enseñar y aprender, se trata de evaluar el desarrollo del ser, el saber, el hacer y el poder, en la búsqueda cotidiana de vivir bien todos. Curricularmente hablando, es preciso evaluar la voluntad para aprender y enseñar, evaluar el contenido que se ha retenido, evaluar la conducta moral que se ha mostrado para aprender y enseñar, y lo que se puede hacer, el logro, con lo que se ha aprendido. Directa o indirectamente, las perspectivas occidentales sobre evaluación de aprendizajes han enfatizado a su modo, en uno u otro aspecto.

En la práctica, la educación “bancaria” concentró su atención en la evaluación del *saber*, los contenidos, y del *hacer*, las metodologías, más allá de su voluntarioso interés teórico de evaluar el *logro* de los objetivos. La evaluación del constructivismo concentró su atención en los saberes reconstruidos, los procedimientos de aprendizaje empleados y las actitudes logradas. Lo que tanto la evaluación de los objetivos como de la competencia olvidaron y jamás consideraron es el *ser* o *voluntad* del educando, fundamento del *saber*, el *hacer* y el *poder*.

Desde el punto de vista que desarrollamos, el contenido del ser es la voluntad, y la voluntad se origina en el hecho de estar vivos, de tal modo que vida y voluntad *casi* son lo mismo. Esto explica que el ser o la voluntad sean el fundamento de todo saber, hacer y poder humanos. De hecho, no puede haber saber, hacer o poder sin voluntad ni ser. La voluntad es originaria de todo cuanto puede saber, hacer o poder cualquier sujeto, incluyendo a la naturaleza. Siendo así, una de las consecuencias de haber ignorado o evitado evaluar la voluntad de los educandos para aprender y enseñar, perfila todo proceso educativo como un acontecimiento de subsidiariedad de ciertos sujetos a determinados proyectos religiosos, económicos o políticos, sustentados por *otros*.

Es un mundo donde la educación es vista como una obligación por parte de quienes están convocados a aprender, y no como un acto más de la voluntad de estar vivos. Esto revela una paradoja: desde el punto de vista de la cosmovisión andina, tanto el saber, el hacer como el poder son hechos que se encuentran más allá de la voluntad intencional o interesada

de *saber, hacer o poder*. Si se está vivo y, por lo tanto, se es portador de la voluntad es absolutamente inevitable no saber, no hacer o no poder. No se trata de evaluar la voluntad o el ser que trae consigo el hecho de estar con vida; sino, evaluar la voluntad intencional o interesada para aprender y enseñar a *vivir bien* en comunidad o sociedad, a través del ejercicio cotidiano del saber, del hacer y del poder.

Tanto en la educación inicial, primaria, secundaria y superior es esencial evaluar la voluntad para aprender y enseñar, pero también es esencial desarrollar tal “condición vital” a lo largo de la educación recibida. Para este efecto es imprescindible que el maestro concentre su desempeño pedagógico -también y quizás mucho más que en otros aspectos-, en la modelación de la voluntad y naturalmente, en su evaluación. Sin embargo, la propuesta tampoco olvida los demás componentes. Se trata de realizar una forma de evaluación que, en general, no reitere los errores de la racionalidad occidental en educación y, específicamente, no reduzca los procesos de enseñanza y aprendizaje a ser meramente cognoscitivo, reduciendo la atención a la adquisición repetitiva de contenidos, saberes o conocimientos disciplinares.

La originalidad de la evaluación de aprendizajes, en la “pedagogía de la reciprocidad”, consiste en evaluar el desarrollo del perfil educativo, tomando en cuenta todos y cada uno de los aspectos que son constitutivos del ser humano; esto es, evaluar el ser o la voluntad, el saber, el hacer y el poder. Esto debe ser comprendido de dos formas: no existe proceso que sea *educativo* ni humano, que no esté constituido básicamente por los cuatro factores señalados. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje a corto plazo, es imprescindible evaluar, es decir, dar valor y no sólo calificar, cada uno de los componentes. En los procesos educativos a mediano y largo plazo, la “pedagogía de la reciprocidad” y su concepción de evaluación buscan concretar un perfil de ser humano, en directa concordancia con el humanismo comunitario³², diferente al ser humano de la cosmovisión occidental moderna. Esto remite a los ciclos de la “pedagogía de la reciprocidad” ya referidos.

3. Educación descolonizadora con estructura *intra-cultural* e intercultural

Hasta aquí, hemos planteado básicamente dos aspectos: por una parte, que lo *intra-cultural* y la interculturalidad no pueden ser restringidas a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos indígenas; por otro lado,

³² Víctor Hugo Quintanilla, “El *humanismo* comunitario: devenir *runa*, devenir *jaqi*”.

que una educación *intra*-cultural e intercultural produce conductas con arreglo a los valores morales de las culturas, con base en la “pedagogía de la reciprocidad”. Si la conducta de un educando es comunitaria, antes que liberal, y para ello se ha recurrido a la enseñanza de saberes propios, en diálogo con los conocimientos positivos del mundo occidental, entonces se puede decir que se ha dado una educación *intra*-cultural e intercultural. Lo contrario reduce a la memorización de contenidos indígenas que no forman parte de la práctica de la vida cotidiana de los educandos, porque su conducta ya no fortalece ni desarrolla ninguna de las identidades de la diversidad cultural.

Tanto el maestro como el educando pueden saber mucho sobre la Pachamama, pero que su espiritualidad sea *de* la Pachamama, es otra cosa. Lo mismo ocurre con las lenguas originarias. Existen bolivianos que hablan y escriben en aymara y quechua, pero su conducta moral es individualista y antropocéntrica, no comunitaria ni cosmo-céntrica. A nivel epistemológico, esto significa que si la educación es *intra*-cultural e intercultural, se despliega sin reiterar la separación del sujeto y el objeto, como escisión entre los educandos y los contenidos curriculares pertenecientes a su cultura: los saberes y las prácticas o contenidos constituyen parte de *ser* sujeto.

Si la educación separa al sujeto de los saberes y prácticas para volvérselos a enseñar como si fueran ajenos, entonces esa educación está alienando al sujeto de los contenidos que determinan su identidad cultural. Un quechua o un chiquitano no pueden ser cotidianamente quechuas ni chiquitanos al margen de los saberes y prácticas que constituyen su identidad y que particularizan su vida cotidiana al ser practicados. Por eso la educación *intra*-cultural e intercultural de ninguna manera se puede restringir a la enseñanza de contenidos indígenas. Es fundamental preservar la articulación entre el sujeto y los contenidos que hacen que se constituya con una particular identidad. Ésta es la función que debe cumplir la pedagogía y la didáctica para hacer la educación *intra*-cultural e intercultural.

Las pedagogías y didácticas occidentales no pueden cumplir este imperativo, debido a que tenemos la experiencia histórica de que uno de sus efectos indiscriminados fue la paulatina separación del sujeto indígena de los contenidos que determinaban su identidad. Fue así como muchos baures o mojeños terminaron siendo no-baures, no-mojeños, sino *mestizos* de conducta liberal, lo mismo que muchos aymaras, quechuas o chipayas. Si la educación va a ser *intra*-cultural e intercultural, ello no puede quedar limitado a lo curricular. La educación será *intra*-cultural e intercultural, esencialmente, por el tipo de pedagogía y didáctica que se use para

preservar las identidades de la diversidad cultural y, políticamente, para enseñar y aprender a *vivir bien* en comunidad o sociedad.

¿Cuál es la relevancia de las lenguas indígenas en la producción de conductas comunitarias en la educación *intra*-cultural e intercultural, con base en la “pedagogía de la reciprocidad”? El componente pedagógico y didáctico de la educación *intra*-cultural e intercultural debe producir conductas comunitarias, sin separar al sujeto de los contenidos que constituyen su identidad. Para dar mayor legitimidad y pertinencia cultural a esta descolonización educativa, es imprescindible desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la lengua originaria del contexto y en una segunda lengua. El bilingüismo activo es la denominación concreta de esta forma de educar. Con la enseñanza y el aprendizaje en segunda lengua no hay mayor problema. La enseñanza y el aprendizaje de contenidos en lengua indígena originaria, en cambio, posee una importancia capital para la *intra*-cultural e interculturalidad: de ellos dependen la reproducción, fortalecimiento y desarrollo de la racionalidad y la cosmovisión cultural.

Esto significa que la educación seguirá siendo colonial, mono-cultural y alienante si no reproduce la racionalidad de las culturas a través del uso comunicativo de las propias lenguas. La lengua constituye el mundo de una cultura. Por lo tanto, ninguna educación será *intra*-cultural si sólo articula contenidos indígenas y produce conductas comunitarias al margen de la racionalidad o cosmovisión que las lenguas expresan. De esto concluimos que la educación *intra*-cultural e intercultural supone tres principios inseparables: diálogo de contenidos culturales, “pedagogía de la reciprocidad”, y enseñanza y aprendizaje bilingüe de carácter activo a lo largo cada nivel del sistema educativo plurinacional.

Cuando las lenguas indígenas originarias se convierten en medios imprescindibles para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje que supongan la reproducción de las diferentes identidades, la educación *intra*-cultural e intercultural merecerá la denominación de *plurilingüe*. Es posible que haya educación *intra*-cultural e intercultural, pero esto no significa que se reproduzca la *identidad* de las culturas. Para ello es imprescindible que los procesos de enseñanza y aprendizaje acontezcan en el mundo racional que cada lengua trae consigo. Éste es el proyecto educativo de la *intra*-cultural e interculturalidad-plurilingüe.

Los cuatro tipos de contenidos esenciales de cualquier cultura son cuatro: los espirituales; los saberes, las prácticas y los conocimientos, los contenidos morales y los políticos. No se encuentran separados unos de los otros, sino condensados en cada una de las acciones que forman la conducta de los seres humanos pertenecientes a un devenir cultural.

Los contenidos forman el mundo gracias a la lengua. Por eso, sin lengua no es posible el mundo que subyace a la cultura. Estos contenidos son

susceptibles de ser enseñados y aprendidos con pertinencia cultural sólo si se usa la lengua gracias a la que son posibles con identidad específica. Lo que hace que dichos contenidos posean un estatuto eminentemente educativo es la lengua a la que pertenecen. Son contenidos curriculares, porque su destino es educativo; es decir, son consustanciales al acontecimiento de enseñar y aprender. Lo que los constituye como contenidos es su enseñanza y aprendizaje; y, en segundo lugar, la lingüística vinculados a ellos. Si los contenidos son esenciales a la cultura, la educación enseña y aprende los contenidos de la cultura respectiva y de la lengua materna. Por eso es que la educación es determinante para la reproducción de la identidad cultural, su fortalecimiento y desarrollo. La relación entre contenidos curriculares y el uso de una lengua *propia*, no excluye que sean enseñados y aprendidos a través de una lengua ajena. Pero, enseñar y aprender contenidos propios mediante una lengua ajena, no contribuye a reproducir ni a fortalecer la identidad cultural, la racionalidad de los contenidos y su práctica.

Para que el currículum del sistema educativo plurinacional sea *intra-cultural*, *intercultural* y *plurilingüe*, es imprescindible que sea articulado, incluyendo los cuatro tipos de contenidos de las culturas indígenas originarias del país. Concretamente, se trata de contenidos espirituales, saberes y prácticas, los valores morales que subyacen a la conducta de las culturas y su concepción política con la que se han conducido por siglos los pueblos y comunidades originarias. Son estos contenidos de la diversidad cultural los que se deben enseñar y aprender en las lenguas de cada contexto, a la par de los contenidos provenientes de otras civilizaciones en la correspondiente lengua.

En términos de desarrollo curricular, la propuesta consiste en enseñar y aprender los contenidos desde educación inicial, incluyendo primaria y secundaria, hasta la educación superior (formación docente y profesional). Siguiendo la lógica de menor a mayor complejidad, se trata de enseñar y aprender los contenidos articulados, enfatizando los espirituales de cero a seis años, los saberes cotidianos de seis a doce años, los valores morales de trece a dieciocho años y las concepciones políticas de dieciocho años hasta los veinte cinco. El currículum en el mundo andino, de acuerdo a esta propuesta, enseñaría y aprendería prácticamente los contenidos espirituales *de* la Pachamama de cero a seis años, enseñaría y aprendería prácticamente la historia, la organización social y territorial, las costumbres, la gastronomía, los saberes agroecológicos de los ayllus aymaras y quechuas, de seis a trece años; enseñaría y aprendería prácticamente la moral de la reciprocidad y de la complementariedad de trece a dieciocho años, y la política del *sumaq kawস্য* o *suma qamaña* de dieciocho a veinte cinco años.

La correspondencia entre niveles de educación y los contenidos es enfática, los contenidos deben ser enseñados y aprendidos en cada nivel de educación, enfatizando lo señalado. ¿Por qué debe ser así? Hay dos lineamientos pedagógicos muy importantes que lo justifican: no se trata de promover una relación “bancaria” o enciclopédica entre los educandos y los contenidos, como ha sido casi siempre. Es necesario que sean practicados para dar lugar a una experiencia educativa existencialmente descolonizadora. Lo segundo se refiere a que si la espiritualidad de la Pachamama es promovida desde los cero años se generará condiciones de posibilidad para que los saberes, la moral de la reciprocidad y de la complementariedad y la política del “vivir bien” sean mejor comprendidos, asumidos, practicados y desarrollados.

El tramo final de este desarrollo curricular y pedagógico es la aprehensión de la política del *sumaq kawsay*, después de la práctica cotidiana de los valores morales de la reciprocidad en la educación secundaria. La relación entre los contenidos andinos *intra*-culturales e interculturales es la siguiente: la espiritualidad de la Pachamama es fundamento para dar lugar a procesos andinos, pero a la vez la educación es imprescindible para enseñar y aprender la moral de las culturas quechua y aymara, y ésta es imprescindible para comprender y ejercer la política del *vivir bien*. La relación conceptual sucesiva incluye lo siguiente: *espiritualidad — educación — moral — política*.

¿Cómo realizar el principio de lo *intra*-cultural y la interculturalidad en el sistema educativo plurinacional, de modo que la educación no reitere las consecuencias coloniales de la educación mono-cultural y monolingüe? Asumamos el siguiente punto de partida: la educación *intra*-cultural e intercultural es la formación de seres humanos a partir del diálogo simétrico entre saberes y prácticas pertenecientes a diferentes tradiciones espirituales, morales, sociales, históricas y políticas. La finalidad de la educación *intra*-cultural e intercultural -o sea su proyecto- es producir conductas que tiendan a preservar y desarrollar la identidad cultural a la que pertenecen los educandos, siempre que no se aprenda de otras culturas olvidando o deponiendo la propia identidad. La educación, en este sentido, enriquece la territorialidad de la identidad de los educandos, constituida por los cuatro contenidos mencionados.

Comprender lo *intra*-cultural y la interculturalidad en educación define el currículum. Su especificidad en educación inicial está dada por la enseñanza y el aprendizaje de la espiritualidad; en educación primaria, por la enseñanza y el aprendizaje de determinados saberes y prácticas; en educación secundaria, por la enseñanza y el aprendizaje de la moral; y en educación superior, por la enseñanza y el aprendizaje de la política.

No se trata de enseñar dichos contenidos por separado, sino enfatizando en cada nivel de educación, los contenidos respectivos. Así, lo *intra-cultural* y la interculturalidad tienen un sentido específico: *conocer* los contenidos provenientes de otras culturas (de la occidental moderna), para fortalecer la *propia conducta cultural*, debiendo desarrollarse los procesos de enseñanza y aprendizaje en la lengua materna de las diferentes culturas. Así también los procesos de enseñanza y aprendizaje, refieren perfiles educativos determinados.

La pedagogía y didáctica que se use para enseñar los contenidos debe ser *intra-cultural*. La relación entre contenidos, pedagogía y didáctica; y lengua materna da lugar a cuatro perfiles educativos concretos: de los infantes de cero a seis años, de los niños de seis a 12 años, el de los adolescentes de 12 a 18, y el de los jóvenes de 18 a 25.

La educación será *intra-cultural* e intercultural si en el nivel inicial los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollan competencia comunicativa en la lengua materna, y modela la voluntad o ser de los educandos en base a la espiritualidad cosmológica *de* la Pachamama. Esta primera fase es determinante para que el ser o la voluntad de los educandos esté constituido por la articulación entre la naturaleza y la cultura. Se trata de evitar que el ser del educando comience siendo antropocéntrico, es decir, un ser o voluntad que dé lugar a conductas de irresponsabilidad con la naturaleza. Tal espiritualidad no debe ser confundida con el respeto ecologista del mundo occidental. En los mundos de las culturas indígenas originarias, la naturaleza es respetada porque tiene estatuto de *sujeto* y porque posee investidura de *diosa*. “Profesa la espiritualidad de la Pachamama” expresa el perfil de la educación inicial.

En los siguientes niveles, corresponde fortalecer la espiritualidad. Seguidamente, comienza la educación *intra-cultural* e intercultural referida a los saberes y las prácticas de la vida cotidiana de los pueblos: su memoria histórica, tradiciones orales, organización territorial y social, tejidos, costumbres, símbolos, medicina tradicional, etc. No se trata de dar lugar a una relación “bancaria” entre los sujetos y los contenidos que serían objetos de enseñanza y aprendizaje. Es imprescindible que los contenidos sean *practicados*. No vale la pena que la relación entre los educandos y los saberes y prácticas de la diversidad cultural sea meramente enciclopédica y descontextualizada. “Comprende los saberes y prácticas de las culturas, específicamente de tu propia identidad cultural”, expresa el perfil de este segundo tramo. En adelante, sólo corresponde fortalecer dicho perfil.

El tercer perfil remite al ejercicio de la moral de la diversidad cultural no occidental moderna: la reciprocidad y la complementariedad tanto entre seres humanos como con la naturaleza. El proyecto consiste

en enseñar la moral desde cero años, pero enseñar y aprender tales contenidos enfáticamente en la educación secundaria. En relación a los dos anteriores perfiles, en este trayecto se explicita los valores morales presentes en la educación inicial y primaria. En esta etapa, el educando practica la espiritualidad *de* la Pachamama y los saberes de la cultura a la que pertenece. Toma conciencia de la moral y de los valores originarios no occidentales que *deben* determinar su conducta. Antes no poseía conciencia de esto. “Practica los valores morales de la reciprocidad y la complementariedad” es el perfil que la educación *intra*-cultural e intercultural desarrolla en la educación secundaria.

Cuando el estudiante accede a la educación superior, tiene la espiritualidad *de* la Pachamama, los saberes de su cultura y la moral recíproca y complementaria. Está preparado para ser educado en la concepción de la política del *vivir bien*. Tal contenido estuvo presente antes, pero ahora, la educación *intra*-cultural e intercultural lo enfatiza para formar un hombre o una mujer convocado a preservar, garantizar, promover y desarrollar la vida en igualdad de condiciones, en el marco filosófico del *nosotros* como fundamento del *yo*. El fundamento imprescindible es el perfil de la moral de la reciprocidad logrado en la educación secundaria. “Vive bien en comunidad o sociedad, a partir del ejercicio de la espiritualidad *de* la Pachamama, los saberes y prácticas de tu cultura, la moral de la reciprocidad y de la complementariedad” es el perfil de la educación superior.

En la articulación de los perfiles subyace el tronco común de la *educación intra*-cultural. Dicho tronco será también *intercultural* cuando la “pedagogía de la reciprocidad” para enseñar y aprender ponga en diálogo los contenidos de las culturas indígenas originarias con los contenidos del mundo occidental moderno. Esta precisión descarta la idea de que cuando se habla de *intra*-cultural e interculturalidad se reduce sólo a contenidos indígenas. El horizonte no es ése.

Como ocurre con la educación bilingüe, en el caso de lo *intra*-cultural y la interculturalidad, los contenidos serán considerados como C1 y los contenidos occidentales modernos como C2. En los contextos rurales, la educación *intra*-cultural e intercultural se desarrollará bajo la modalidad de C1 y los contenidos occidentales bajo la modalidad C2. En los contextos urbanos, los contenidos occidentales se enseñarán y aprenderán como C1 y los contenidos de la diversidad cultural como C2. Esta educación *intra*-cultural e intercultural es activa, en contraposición a la experiencia “intercultural” que sustrajo y debilitó la cultura de origen homogeneizándola al mundo occidental moderno. Independientemente del contexto, la “pedagogía de la reciprocidad” y el currículum serán

los soportes para realizar esta propuesta, de educación *intra*-cultural e intercultural-plurilingüe desde una perspectiva de descolonización.

Bibliografía

APEL, Karl Otto.

La transformación de la filosofía. Tomo II: *El a-priori de la comunidad de comunicación*. Trad. Adela Cortina, Joaquín Chamorro y Jesús Conill. Editorial Taurus, Madrid, 1985.

AUSUBEL, David.

Psicología educativa. Trad. Mario Sandoval Pineda. Editorial Trillas. México, 1976.

BAUTISTA S., Juan José.

Crítica de la razón boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latinoamericana. Rincón Ediciones-Grito del sujeto, La Paz, 2010.

CEBERIO, Marcelo R. & WATZLAWICK, Paul.

La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico. Editorial Herder. Barcelona, 2006.

CONTRERAS, Fernando R.

“Estudio crítico de la razón instrumental totalitaria en Adorno y Horkheimer.” *Revista Científica de Información y Comunicación*, N° 3, Año 2006.

CHEVALLARD, Ives.

La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado. Trad. Claudia Gilman. Editorial Aique. Buenos Aires, 1991.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida & HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo.

Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill. México D.F., 1998.

FERRY, Jean-Marc.

La ética reconstructiva. Trad. Diana María Muñoz Gonzáles. Siglo del Hombre Editores. Universidad Nacional de Colombia y Embajada de Francia. Bogotá, 2001.

FOUCAULT, Michel.

Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Trad. Aurelio Garzón del Camino. Siglo XXI, México, 1993.

FREIRE, Paulo.

Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México, 1993.

- GADAMER, Hans-Georg.
Verdad y método. Salamanca. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Ediciones Sígueme, Salamanca, 1996.
- GASTÉLUM ESCALANTE, Jorge Antonio et alii.
 “La vigilancia epistemológica en el proceso de construcción del conocimiento y el desarrollo tecnológico: Reflexiones sobre la investigación científica y la enseñanza experimental”. Texto obtenido de <http://www.knozwhy.com/thread/meeveririxmuriAAVUZp2.html>
- HANSEN, David T.
Llamados a enseñar. Trad. Nadia Drandov. Barcelona, Idea Books S.A., 2001.
- HINKELAMMERT, Franz.
 “Capítulo VIII: El aprendizaje frente al criterio de vida y muerte”. *El retorno del sujeto reprimido*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2002.
- HORKHEIMER, Max.
Crítica de la razón instrumental. Trad. H. A. Murena y D. J. Vogelmann. Buenos Aires, Sur, 1973.
- LEVINAS, Emmanuel.
Totalidad e infinito. Trad. Daniel E. Guillot. Salamanca, Sígueme, 1987.
- MORALES ZENTENO, Román.
Reciprocismo: Poder paritario. Imprenta Mac Impresores. Oruro, 1992.
- NOVAK, Joseph & GOWIN, Bob.
Aprendiendo a aprender. Trad. María Luz Rodríguez Palmero. Ediciones Martínez Roca, Madrid, 1988.
- ORTEGA, Joaquín Esteban.
Memoria, hermenéutica y educación. Biblioteca Nueva, Madrid, 2002.
- PERRENOUD, Philippe.
Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Trad. Núria Rimbau. Editorial Graó, Barcelona, 2004.
- QUINTANILLA CORO, Víctor Hugo.
 “Teoría del valor andino (quechua-aymara): Umbral de la ética de la reciprocidad”. Inédito.
 “Ética de la colonización y descolonización”. Inédito.
 “La descolonización *intra*-cultural e intercultural de la filosofía en *Latinoamérica*”. Véase el siguiente sitio electrónico:
<http://alainet.org/active/32146&lang=es>
 “Educación, pedagogía y currículo para la descolonización educativa”. Publicado en el periódico electrónico *Pukara*, N° 17.
 “El *humanismo* comunitario: Devenir *runa*, devenir *jaqi*”. Véase:
<http://alainet.org/active/57318>.

RANCIÈRE, Jacques.

El maestro ignorante. Trad. Nuria Estrach. Editorial Laertes, S.A. Barcelona, 2003.

RICŒUR, Paul.

Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido. Trad. Graciela Monges Nicolau. Editorial Siglo XXI. México, 1998.

ROSENZWEIG, Franz.

La estrella de la redención. Trad. Miguel García-Baró. Ediciones Sígueme. Salamanca, 1997.

SAIZ, Carlos.

“Enseñar o aprender a pensar”. Publicado en *Escritos de psicología*. Nº 6. Universidad de Salamanca, pp. 53-72. Año 2002.