

Diálogo de saberes, hegemonía y contrahegemonía capitalista

Knowledge dialogues, capitalist hegemony and counter-hegemony

Javier Paredes Mallea

Investigador

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

jparedes@iicab.org.bo

RESUMEN

Las ideas expuestas en este artículo describen las nuevas manifestaciones del discurso culturalista del capitalismo, expresado esta vez en la promoción de la intraculturalidad y la interculturalidad. De manera paralela se sugiere cómo se podría desarrollar la educación comunitaria a partir de los sistemas de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas.

Palabras clave: Diálogo de saberes y conocimientos, intraculturalidad, interculturalidad, capitalismo, educación comunitaria.

ABSTRACT

The ideas discussed in this article describe the new manifestations of the culturalist discourse of capitalism, expressed through the promotion of intraculturality and interculturality. At the same time, the author suggests how community education can be developed based on the learning and the knowledge of indigenous people.

Keywords: Learning and knowledge dialogues, intraculturality, interculturality, capitalism, community education.

Introducción

No es nuevo hablar en Bolivia de su composición poblacional multicivilizatoria, suponiendo inicialmente por multicivilizatorio la existencia de culturas y civilizaciones indígena originaria campesinas y afrobolivianas distintas a la cultura de matriz occidental afincada también en territorio boliviano. Tal vez lo nuevo, radique en el esfuerzo de ver a todas estas civilizaciones al mismo nivel y sin jerarquizaciones cuando nos referimos a cultura, economía, política, educación o cualquier otro ámbito de la sociedad. Esta realidad aún no se palpa, debido a siglos de invisibilización colonial; sin embargo, esto no ha menguado la fortaleza de los pueblos originarios, ni la posibilidad de convertirse en alternativa al capitalismo.

En esta ambiciosa perspectiva, se debe asumir como un principio: la composición multicivilizatoria de nuestro país, en todos los niveles y ámbitos de la realidad. En la Constitución Política del Estado se utiliza por multicivilizatorio, plurinacional, siendo usados en nuestro artículo como sinónimos. Sin embargo, este principio no debe entenderse como algo estático, sino en su dinamicidad, movido por las contradicciones que le son inherentes. Cada ámbito, el económico, educativo, social, ecológico, por estas contradicciones es un campo de lucha, donde las visiones, estructuras, técnicas y creencias de cada matriz civilizatoria lucha por la hegemonía, a veces, utilizando el mismo lenguaje y las aspiraciones de quienes quiere subordinar.

Estas contradicciones son evidentes también en la educación y en los sistemas de saberes y conocimientos que en ella se utilizan. A continuación analizaremos algunas de estas contradicciones, haciendo énfasis en la perspectiva indígena.

1. Sistemas de saberes y conocimientos

Los pueblos indígenas de tierras altas y bajas generaron y generan sus conocimientos a partir de la interacción con los elementos que rodean su contexto, incluyendo obviamente la interacción entre personas. Un contexto que se presenta ante sus ojos como diferenciado y en constante movimiento. Miles de años de vivir en su territorio les dieron la posibilidad de tener un adecuado manejo de sus recursos y de crear la técnica y las herramientas para poder producir y reproducir su forma de vida. La producción y reproducción de las comunidades indígenas y de sus sistemas de conocimientos no sólo fueron ni son de orden material sino también inmaterial, espiritual y simbólico, ambas dimensiones conforman su cosmovisión de la realidad.

No se tiene referencia precisa de cuántos pueblos y naciones indígenas habitaban nuestro territorio al momento de la llegada de los españoles; pero han debido ser decenas, en la actualidad son treinta y seis. Cada uno de ellos produjo complejos sistemas de conocimientos vinculados a actividades productivas y reproductivas: agricultura, ganadería, recolección, pesca y caza entre otras. Desarrollaron técnicas

y tecnologías para obtener de la naturaleza lo que necesitaban. A la par, crearon sus propias instituciones, establecieron formas de producción y distribución equitativa de la riqueza que generaba la comunidad.

Tal vez, la característica principal de la generación de conocimientos y su aprendizaje es que estos se daban en la misma producción –en sus diferentes manifestaciones-. En la misma producción se realizaba el aprendizaje y mejoramiento de la técnica, así como el manejo y perfeccionamiento de herramientas. Los espacios cotidianos de producción eran los espacios que garantizaban la reproducción de los sistemas de saberes y conocimientos en las nuevas generaciones. En estos espacios se articulaba el trabajo con el aprendizaje. No existía sistema escolar, pero sí educación; no existía pedagogía ni didáctica, pero sí aprendizaje; no existía currículo, pero sí conocimientos para la vida. Todos estos elementos eran inherentes al modo de producción comunitario.

Si hay algo que a primera vista se puede destacar de los sistemas de conocimiento indígena originarios es su alta capacidad de resolución de problemas, en función de los contextos donde se presenta el problema. Son altamente contextualizados, esta contextualización no sólo se manifiesta espacialmente sino temporalmente. Los sistemas de conocimientos, así como la técnica y tecnología empleadas en la vida cotidiana eran pertinentes para los lugares y temporadas del año en los que tuviera que emprender una actividad. Esta cualidad es vista comúnmente desde la ciencia occidental como una deficiencia. La ciencia, en su lógica, apunta a que los conocimientos sean universales, si un conocimiento tiene esta virtud –es decir sirve para ser aplicado a cualquier contexto y en cualquier momento- tendría un alto índice de validez, aplicabilidad y replicabilidad. Si existieran conocimientos universales en algunas áreas del conocimiento, este hecho no tendría por qué invalidar o ganar el derecho de calificar o clasificar de inferiores a los conocimientos locales. Estas cualidades de los sistemas de conocimientos indígenas: *contextualización espacial e historicidad*, son los que podrían universalizarse, sobre todo aquellos conocimientos vinculados a la relación con la naturaleza y la sociedad.

El discurso de la universalidad de la ciencia y del conocimiento occidental se ha radicalizado aún más por el desarrollo del discurso de la globalización. La expansión del sistema económico del capitalismo a nivel mundial ha provocado diferentes reacciones en los países, cada una de estas reacciones, son favorables o desfavorables en función del grado de articulación, interés y dependencia entre quien emita su posición y la globalización capitalista. Las adhesiones al sistema del capital van desde las que difunden su lealtad a los cuatro vientos hasta aquellas que camuflan sus simpatías con posiciones más moderadas, sin dejar de ser en ningún momento adhesiones al fin. Estas manifestaciones discursivas y prácticas del capitalismo global nutren su universalismo con el localismo, a partir de su reconocimiento, pero en los márgenes de su espacio local. Esta manera de relacionarse con el conocimiento local

le garantiza al capitalismo global su hegemonía, a la vez que inhibe el desarrollo de otra globalización, no capitalista. Veamos un poco más en detalle esta posición, que cada vez abarca más espacios en nuestro país.

En la actualidad se habla mucho de recuperar y revalorizar los sistemas de saberes y conocimientos indígenas, producto de estas discusiones se ha acuñado el término *intraculturalidad* para alcanzar este objetivo. De forma paralela, también se habla de diálogo de saberes y diálogo intercientífico, el concepto de *interculturalidad* abordaría estas temáticas. Si bien el reconocimiento al desarrollo de las potencialidades de la propia cultura es un gran avance para los pueblos y naciones originarias, así como el tratamiento de las posibilidades de hacer efectiva una interculturalidad, se han generado corrientes que por el abordaje que le dan a estas temáticas podrían llevar a confusiones a quienes pretenden realmente acabar con el capitalismo y con el colonialismo.

Eliminando los matices, se puede entender la *intraculturalidad* y la *interculturalidad* desde dos tendencias que por sus finalidades son opuestas entre sí. La primera utiliza tanto la intraculturalidad como la interculturalidad para subordinar los sistemas de conocimientos indígenas a las lógicas de la cultura occidental y de la globalización capitalista. Veamos algunos ejemplos concretos de esta manera de pensar.

En el entendido de que la globalización es un fenómeno con el que convivimos cotidianamente y no tiene mayor sentido buscar formas de resistencia a ella, de lo que se trata es de buscar los mecanismos por los cuales nos insertamos al fenómeno sin alienarnos ni recurrir a la formación de identidades relativas. Partimos del reconocimiento que los pueblos originarios de América, África y Asia conforman civilizaciones porque llevan en sí mismas ontologías y epistemologías que organizan a sus sociedades de una manera totalizadora y no fragmentada. (Delgado, y Escobar, 2006: 26)

Insertarnos a la globalización, es una enmohecida consigna. El argumento al que se apela ahora es la inevitable cotidianidad de su presencia. Si la convivencia cotidiana con una determinada forma de organización social y económica fuera el criterio para promoverla como modelo a seguir y a la cual adscribirse, las posibilidades de contar con sociedades mejores que aún no existen, prácticamente serían nulas. Una razón para pensar de esta anquilosada manera es que se considere que la globalización sea el mejor sistema de vida, lo cual a todas luces no es nada evidente. Por otro lado, con este argumento sólo se visibiliza a la globalización como única forma de cotidianidad, a la cual no vale la pena resistirse; las otras formas de cotidianidad no globales, las civilizaciones originarias, no tienen la más remota valoración, salvo el caso en que se supediten a la omnipresente globalización.

Por tanto la inserción a la globalización debemos realizarla en clave y matriz originaria. Ello permitirá que nuestro relacionamiento con otras civilizaciones sea de un carácter simétrico y horizontal...

El objetivo final es que mediante el diálogo simétrico de las diversas civilizaciones e identidades se alimente y construya una civilización ahora sí universal, y no la pretendida occidentalización y colonización de las civilizaciones originarias como el mecanismo de universalización, que es el paradigma que han intentado inculcar en la actualidad los poderes mundiales hegemónicos. La civilización universal o interculturalidad tiene como condición *sine qua non* el reconocimiento pleno de los aportes de diferentes civilizaciones en los diferentes campos de la vida cotidiana de nuestras sociedades...

Sin embargo, como en el caso de la globalización no podemos señalar un camino de resistencia hacia ese hecho, sino más bien buscar mecanismos de reapropiación de esos instrumentos y utilizarlos en el ámbito del diálogo de conocimientos, ciencias y saberes (Delgado, y Escobar, 2006: 27).

Se encuentra en cuestión el capitalismo y no así la presencia de un mercado mundial, de exigencias de calidad y competitividad de los bienes, por ello nuestra crítica apunta a las formas de redistribución y apropiación de la riqueza generada por el mercado, y la responsabilidad hacia la forma de generar riqueza. Si hasta la fecha el plusvalor, la reapropiación individual de la riqueza y la concentración de los medios de producción como tres características fundamentales del capitalismo han sido confundidas con mercado, competitividad y calidad, es hora de marcar el parte aguas.

El mercado, la competitividad y la calidad por sí mismas no generan desigualdades sociales y económicas, o instauran un sistema de explotación humana, sino más bien la forma en la que es reapropiada la riqueza generada y la propiedad sobre esos medios de producción. En ese marco, las economías de reciprocidad y redistribución presentes en las civilizaciones y pueblos originarios no niegan ni son negadas por el mercado mundial, más bien aportan a éste en una suerte de valoración social y simbólica, no sólo económica de los bienes producidos, porque de lo que se trata es de redistribuir y no de acumular. (Delgado, y Escobar, 2006: 28)

Insertarnos sí, pero con identidad, aquí se percibe lo que parece ser el quid de la cuestión. Esta identidad estaría conformada fundamentalmente por las economías de reciprocidad y redistribución de los pueblos originarios. El mensaje está claro lo importante es redistribuir la riqueza y no lograr que se acumule. Suena a un discurso televisivo del mayor empresario boliviano de la industria del cemento que se difundió a mediados del 2012, en él Samuel Doria Medina decía que lo más importante que había aprendido de su padre era *distribuir* la riqueza que él había generado, dando empleo fundamentalmente a la gente humilde en su país, o construyendo postas sanitarias para que curen sus enfermedades. Es una lástima que los autores de las ideas expuestas arriba a lo largo de su artículo no describan algo que a todos nos interesaba saber ¿cómo y de qué se haría la distribución de la mentada riqueza? Sus falsos argumentos hacen que la mirada se oriente a la redistribución, y hacia

algo novedoso dentro del discurso del capital el decir que mercado, competitividad y calidad no tienen absolutamente nada que ver con la instauración de sistemas de explotación.

Si un campesino produce 50 quesos a partir de la leche que produce una vaca de su propiedad, y por otro lado, existe un empresario lechero que produce 500 quesos comprando la leche a los pequeños productores, ambos productores con la misma calidad de queso ¿Quién gana más en el mercado? ¿Cómo redistribuimos la riqueza? El mercado es el espacio donde se ponen en venta mercancías, valores de cambio, si se abstrae cómo y quiénes generan esas mercancías, no hacemos más que ocultar lo inocultable. En este marco la reciprocidad quiere ser subordinada a la economía del capital.

Por otro lado se puede entender la *intraculturalidad* y la *interculturalidad* para proyectar los sistemas de conocimientos indígenas y las estructuras comunitarias a una globalización otra, no capitalista. Veamos cómo se puede dar esta última posibilidad a partir de la confluencia del sistema escolar de matriz occidental y de la educación indígena.

2. Educación comunitaria y productiva

La ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez promueve acertadamente la implementación de un modelo educativo coherente, primero, con la composición multicivilizatoria de la población que habita Bolivia y, segundo, con la posibilidad de construir un Estado Plurinacional comunitario y productivo que proyecte una otra globalización.

Conceptualmente educación productiva encierra una contradicción, si por educación hiciéramos referencia a la educación escolarizada. La educación escolarizada, junto a los sistemas educativos de los estados nación se han desarrollado a partir de una característica fundamental: el desarrollar los procesos de aprendizaje desvinculados de los procesos productivos. Debido a la división social del trabajo y la profundización de los grados de especialización laboral, la necesidad de que exista una institución que se encargue de la educación de las nuevas generaciones se hizo por demás evidente.

La educación alternativa y la educación técnica hicieron algunos esfuerzos por vincular el mundo de la producción con la educación; sin embargo, sus aportes fueron poco considerados o en definitiva no fueron tomados en cuenta en la educación regular ni en la formación de maestros. El enfoque prevaleciente en la educación técnica fue el del capital humano, es decir, concebir la formación técnica como sujeta a satisfacer las necesidades del mercado laboral capitalista. Tal vez más para bien que para mal, los empresarios capitalistas bolivianos no tuvieron la inteligencia

ni la musculatura para apoyar este tipo de formación a mediana o gran escala. La burguesía local, parasitaria del Estado, se acostumbró a utilizar el Estado de forma patrimonial como una extensión de sus haciendas.

En este periodo de cambio de la estructura estatal y social, al respecto, surgen algunas preguntas, ¿cómo se puede desarrollar la educación productiva en un marco de transformación social que contribuya a la consolidación de un Estado plurinacional? ¿Deben ser las unidades educativas centros productivos? ¿Cómo se debe resolver el problema de la formación técnica en las escuelas superiores de formación de maestros? ¿Cómo se debe trabajar el currículo? ¿Cómo podemos resolver el problema del financiamiento de la educación productiva? ¿Cuál debe ser la carga horaria para la educación productiva? Entre otras.

Sin embargo de todas ellas la más importante tal vez sea: ¿Cuál es el principal riesgo para que la educación productiva no se haga realidad en el Sistema Educativo Plurinacional? Desde ya, no tiene que ver con las condiciones materiales, de infraestructura o insumos necesarios para hacer funcionar talleres, laboratorios, huertos o chacras. Ni siquiera con la formación o capacitación técnica necesaria para emprender esta nueva modalidad educativa. Elizardo Pérez y Avelino Siñani en su momento se plantearon la misma interrogante, allá por 1931, en una época adversa para la magnitud del proyecto que estaban por construir y resolvieron el problema.

Elizardo Pérez se graduó como maestro normalista de la primera promoción formada en la Normal de Sucre, no tuvo formación universitaria; no estudió agronomía, pero inundó de cultivos la escuela de Warisata. Avelino Siñani no cursó educación regular, aprendió a leer y escribir de forma clandestina, pero junto a Elizardo Pérez fundaron una escuela que fue el símbolo de la liberación del indio. Ni Elizardo Pérez ni Avelino Siñani fueron arquitectos ni ingenieros, pero levantaron dos edificios con espacios para talleres, internado, comedor y aulas.

Fue una época adversa porque Warisata no recibía apoyo del Estado, al contrario, estaba rodeada de terratenientes y gamonales que combatían todas sus iniciativas. El principal riesgo que fue conjurado por Pérez y Siñani fue la falta de *convicción ideológica*, ambos estaban convencidos de lo justo de su obra. Contaban con la *claridad histórica* como para poder comprender la importancia de su labor. Y tal vez lo más importante, supieron canalizar las demandas y necesidades emergentes de las comunidades aimaras. Era indudable, que tampoco sin la fuerza y movilización de las comunidades la escuela-ayllu simplemente no hubiera existido.

Las estrategias utilizadas por Pérez y Siñani tal vez puedan darnos luces sobre cómo afrontar problemas similares en la actualidad, en relación a diferentes aspectos que conforman la educación productiva ¿Cuál fue la estrategia que desplegaron

Pérez y Siñani en relación a la formación técnica? Un primer problema tiene que ver con los conocimientos técnicos necesarios para poder ser enseñados a los estudiantes. Estos conocimientos, sobre todo aquellos relacionados a la agricultura y ganadería no estaban entre las habilidades que formaban el bagaje cognitivo del cuerpo docente, que Pérez había llevado a Warisata. Una de las opciones pudo haber sido pensar en la capacitación del personal docente con el que se contaba en las áreas en cuestión. Lo cual era evidentemente inviable, ya que no existían las condiciones institucionales de parte del Estado para atender este tipo de requerimientos, no había políticas de formación continua en formación de maestros, ni instituciones de educación superior que brindaran este servicio, tal como podríamos pensar desde una mirada actual.

Si la educación productiva implicaba el manejo de conocimientos técnicos en ganadería, agricultura, elaboración de *chuño*, *kaya*, fabricación de acequias, etc. y este conocimiento no estaba disponible por los medios habituales y tradicionales de la educación escolarizada, entonces, se debía buscar otros caminos que permitan lograr el acceso a este conocimiento técnico. Este camino se avizoraba en la comunidad.

La comunidad era el enorme yacimiento del que Pérez y Siñani extraerían no sólo los conocimientos técnicos, sino los modelos de organización social y económica, que serían extrapolados a la escuela. Además de encontrar en estos elementos los mecanismos por los cuales articularía la escuela con la comunidad.

La comunidad había desarrollado en décadas, cientos y miles de años –quizás– sistemas de conocimientos, herramientas, técnica y un sin fin de procedimientos que eran compartidos entre sus miembros. La estrategia consistió no precisamente en aprender directamente de ellos para luego replicar ese conocimiento por boca de los docentes de la escuela. Sino algo mejor aún, permitir que quienes habían desarrollado esos conocimientos, sean los portavoces y si se quiere los maestros y maestras de esos conocimientos altamente especializados. Esta es, si quiere, una forma concreta de participación social comunitaria ampliada, que incorpora a miembros de la comunidad como sujetos del proceso educativo.

Al permitir que padres, madres de familia, abuelas, abuelos, sabias, sabios y comunarios participen en los procesos de aprendizaje-enseñanza, no se produce la expropiación de los sistemas de conocimientos, no llegan a escolarizarse, al contrario es la escuela la que se comunitariza un poco más, un grado más. Los sistemas educativos desarrollados por el capitalismo conciben los conocimientos como una mercancía, como un valor de cambio, como un bien, como un capital cuya posesión le garantiza a quien lo posee, hegemonía de ese conocimiento, legitimidad y autoridad, en síntesis le da poder sobre quien no posee ese conocimiento.

Otro detalle importante de este proceso es que los conocimientos no fueron simplificados ni sistematizados ni pasados por el filtro de la ciencia. No había necesidad de hacerlo, cientos de años habían sido testigos de la aplicación y funcionalidad de estos conocimientos y técnicas. Se había garantizado la satisfacción de necesidades de alimentación, vivienda, vestido, así como de necesidades espirituales. Los conocimientos occidentales expresados en disciplinas fueron el complemento a la formación de los estudiantes.

En relación a los espacios y momentos de este aprendizaje, estos se realizaron en los lugares naturales donde se realizaba la producción. Obviamente, el contexto inmediato de la escuela permitía no recorrer grandes distancias, la escuela estaba rodeada por la comunidad y por sus espacios de producción. No llevaron a los expertos campesinos en elaboración de chuño, por ejemplo, al aula, frente a un pizarrón, al contrario, llevaron a los estudiantes a los lugares donde se elaboraba chuño. De esta manera, a los niños/as y jóvenes les parecía natural aprender de esta forma, ellos habían aprendido de su familia y de la comunidad.

Indudablemente, esta forma de desarrollar los procesos de aprendizaje vinculados al trabajo supera con creces la formación técnica tradicional, por ejemplo, la denominada formación dual. La articulación de la escuela con la comunidad/barrio/vecindario apunta no sólo al aprendizaje significativo, al aprender-haciendo, sino sobre todo al fortalecimiento de las comunidades y las organizaciones populares, se trata de una manera distinta de concebir la intraculturalidad no subordinada a la lógica del capital.

Los sistemas de saberes y conocimientos de los pueblos originarios sólo se pueden desarrollar si lo hacen primero sus sistemas de organización económica y social-igualitarias. La educación va a ser comunitaria si la articulación que se haga cumpla con el mismo requisito.

Bibliografía

Bonfil Batalla, G. (1994). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.

Delgado, F. y Escobar, C. (2006). "El diálogo intra, intercultural e intercientífico en el contexto global y latinoamericano para un desarrollo endógeno sostenible". En: *Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*. Cochabamba: AGRUCO/Plural.