

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Letras y Estudios Culturales

Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos

¿El entretejido de la pluriversidad?. Conocimientos en tensión y diálogo en universidades indígenas de Abya Yala: Amawtay Wasi (Ecuador), UAIIN-CRIC (Colombia) y Tupak Katari (Bolivia)

Ramiro Reinaldo Huanca Soto

Tutor: Diego Jesús Jaramillo Salgado

Quito, 2019



Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Ramiro Reinaldo Huanca Soto, autor de la tesis intitulada “¿El entretejido de la pluriversidad? Conocimientos en tensión y diálogo en universidades indígenas de Abya Yala: Amawtay Wasy (Ecuador), UAIIN-CRIC (Colombia) y Tupak Katari (Bolivia)”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título del doctor (o doctora) en Estudios Culturales Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

22 de julio de 2019

Firma: _____

Resumen

El presente trabajo tiene el propósito de indagar y acompañar las propuestas pedagógicas y de investigación de las universidades indígenas Amawtay Wasi (Ecuador), Tupak Katari (Bolivia) y Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca UAIIN-CRIC (Colombia) a partir de las ideas centrales de pluriversidad, pluriverso y pachakuti epistémico-espiritual.

La pluriversidad y el pachakuti epistémico–espiritual se configuran como herramientas críticas que tensionan y dialogan con y desde las epistemes indígenas localizadas en tres universidades indígenas en un marco dominante de las geopolíticas nacionales y globales de conocimiento. Se trata, también, de pensar desde y con los textos y documentos de universidades indígenas así como desde sus vivencias y experiencias en aulas, ‘laboratorios’, internados, lugares de convivencia y en territorios donde despliegan sus experiencias y resisten o se subordinan al orden epistémico-espiritual colonial. En este sentido, se indagan los ámbitos de la pedagogía y la investigación tanto en discursos textuales, experiencias curriculares y de aula como en las experiencias vivas de comunidades y territorios.

Así se entretajan las experiencias valiosas que dan cuenta de proyectos decoloniales en los ámbitos referidos, así como nudos temáticos referidos al cuerpo y el cosmos, la espiritualidad y la episteme. Varias nociones se despliegan del texto, como la relación entre pluriversalidad, pluriversidad y pluriverso de mundos así como interculturalidad epistémica y pachakuti epistémico-espiritual y pedagogías comunitarias decoloniales. El sentido decolonial es una herramienta crítica y propositiva que colabora a visibilizar las luchas epistémicas, espirituales y políticas de las tres universidades indígenas a nivel de discursos y de experiencias. De otro lado, se hacen contrapuntos críticos a las políticas de conocimiento de estados y universidades convencionales, los cuales no dan visos de una pertinente interculturalidad epistémica, espiritual y política con los pueblos ancestrales milenarios de Abya Yala/América Latina.

Palabras clave: pluriversidad, pluriverso, conocimiento, pedagogía, investigación, pachakuti, episteme, espiritualidad, corpopolítica

A Thunupa, Wirakocha,
criador de la vida
Al Taita sol y la Mama Phajsi
A la Pachamama
A los ajayus uywiris
Al kuntur Mamani
A las awichas y achahilas

A nuestras huacas,
geografías
y lugares sagradxs
de Colombia,
Ecuador
Bolivia
A Huancara, mi Sayaña
Al ajayu de mi gordita
La que me conectó a la vida
La que me crió criando la vida
y dejándose criar por la vida crió
a este jaqi yungueño

Agradecimientos

Jallalla!!! A las universidades indígenas de Abya Yala: “Amawtay Wasi (Ecuador), “UAIIN” (Colombia) y “Tupak Katari” (Bolivia); a jilatanaka y kullakanaka sabios y sabias, mayores y mayores; a jilatakana y kullakanaka hermanos/as docentes, dinamizadores/as y facilitadores/as; a jilatanaka y kullakanaka estudiantes; a jilatanaka y kullakanaka administrativos/as de las universidades indígenas.

Jallalla!!!! a los pueblos de Tierradentro, Caldono, Quintana, Kokonuko en el Cauca-Colombia; a pueblos de Saraguro y Chiguaza-Macas en Ecuador; a Cuyahuani-La Paz- Bolivia.

Sxacxa sxacxa sxacxa sxacxa!!!! A Diego Jaramillo, Director de esta tesis, y hermano de corazón indio que me acompañó no solo en largas sesiones conversatorias sino a sentir más la investigación en cada tramo y momento que llegaba a su casa, que me facilitaba visitar la UAIIN y que me compartía lugares de su Popayán.

Jallalla!!! a Catherine Walsh, Directora del Doctorado en Estudios Doctorales Latinoamericanos, por ser hermana, guía y compañera de ruta en el camino decolonial y por tantas enseñanzas y experiencias.

Jallalla!!!! al Rector Enrique Ayala por la ayuda en la Residencia por dos meses vitales, los suficientes para seguir soñando y seguir caminando los territorios de su ancestral Ecuador.

Sxacxa sxacxa sxacxa sxacxa!!!! A Olver Quijano, pana que no sólo acompañó en guías reflexivas sino en alojar la investigación chaski tantas veces cuantas fueran necesarias; a su desprendimiento por alojarme, a su tiempo siempre dispuesto, a sus palabras siempre inclinadas a escuchar y conversar.

Sxacxa sxacxa sxacxa sxacxa!!!! a Leyer Zemanate, Coordinadora de Pedagogía Comunitaria de la UAIIN, hermana de territorio espiritual, por la confianza sin condiciones en esta investigación y tantos caminos abiertos y tantas enseñanzas para nuestros pueblos.

Sxacxa sxacxa sxacxa sxacxa!!!! Libio Palechor, ex coordinador de la UAIIN que hace 4 años recepcionó la visita a la UAIIN y sembró en su momento la decisión del tema de tesis y la convicción en investigar desde, con y para los pueblos indígenas originarios de Abya Yala.

Sxacxa sxacxa sxacxa sxacxa!!! Estudiantes de Pedagogía Comunitaria y de Salud Intercultural de la UAIIN

Jallalla!!! a estudiantes de la “Tupak Katari” y de la “Amawtay Wasi”

Sxacxa sxacxa sxacxa sxacxa - Jallalla!!!! Rosalba Ypia Ulcué, Fernando Sarango y Lucio Choquehuanca, rectores de las universidades indígenas, por abrir los caminos ancestrales de universidades y territorios.

Juyayay!!! Rosita, Angelita y Shingre en Saraguro y a Mauro Shakay, su esposa y familia em Chiguaza-Macas, por la guía en el camino de la investigación.

Juyayay!!!! Silvanita, Edith, Enrique Pachita y “Jilacho”, Ximenita-Vinicius, panas de la UASB en Quito con quienes compartimos experiencias de vida para darle fuerza a esta tesis.

A Abadio Green y la familia de docentes, estudiantes y administrativos de Pedagogía de la Madre Tierra en la Universidad de Antioquía, Medellín-Colombia, por ese fuego ancestral, la medicina yagé y los vientos compartidos.

A Eliza Castillo, warmi entrañable, y hermanxs de Popayán y Universida del Cauca.

Tabla de contenidos

Lista de ilustraciones.....	17
Lista de tablas.....	19
Glosario.....	21
Introducción.....	27
Capítulo <i>maya</i> /primero La constelación conceptual.....	51
1. La constelación de la modernidad/colonialidad, la pluriversidad, el pluriverso de mundos y el <i>pachakuti</i> /.....	51
1.1. La modernidad y la colonialidad multicéfala del poder.....	52
1.1.1. La modernidad y la temporalidad linear.....	54
1.1.2. La modernidad como sistema triturante.....	56
1.1.3. La modernidad y sus dispositivos epistémicos y espirituales.....	56
1.1.4. La modernidad y la ontología del cuerpo.....	57
1.1.5. La modernidad y su eurocentrismo sobre la naturaleza.....	58
1.1.6. La modernidad/colonialidad y la decolonialidad.....	60
1.2. La constelación del entretejido: pluriversidad y pluriverso de mundos.....	61
1.2.1. Pluriversalidad y diferencia colonial.....	62
1.2.2. Pluriversidad e interculturalidad.....	63
1.2.3. Pluriversidad e interculturalidad de las diferentes epistemologías.....	64
1.2.4. Pluriverso, universidad y conocimiento integral.....	66
1.2.5. Pluriverso, entramado comunitario y ontologías relacionales.....	67
1.2.6. Pluriverso de mundos: <i>apthapi</i> , <i>ayni</i> y <i>t'inkhu</i> de diversos mundos.....	68
1.2.7. Pluriverso de mundos y decolonialidad.....	69
1.3. La constelación del <i>pachakuti</i> epistémico–espiritual.....	70
1.3.1. <i>Pachakuti</i>	70
1.3.2. La dimensión epistémico–espiritual del <i>pachakuti</i>	75
1.3.3. Lo epistémico, la atmósfera cognitiva–corporal.....	75
1.3.4. Lo espiritual, la vibración íntima de un <i>t'inkhu</i>	78
1.3.5. <i>Pachakuti</i> y corpo–política.....	79
1.3.6. <i>Pachakuti</i> y pedagogía decolonial.....	81
1.3.7. <i>Pachakuti</i> y pluriversidad.....	84
Capítulo <i>paya</i> /segundo La pedagogía y la investigación en la <i>Tupak katari</i>	91

1.	Estado, escuela y la pedagogía e investigación en la Tupak Katari.....	91
1.1.	El contexto de la escuela y la universidad aymara.....	91
1.1.1.	De caciques apoderados y la semilla de la escuela propia.....	92
1.1.2.	La escuela ayllu de Warisata.....	94
1.1.3.	El Manifiesto de Tiwanaku.....	96
1.1.4.	Tiwanaku: la tecnología y colectividad de los abuelos.....	99
1.2.	Organización institucional de la Tupak Katari.....	103
1.2.1.	Conceptualización y contexto.....	103
1.2.2.	Oferta curricular.....	107
1.2.3.	Lugar y palabra de lxs amawtas sabixs.....	108
1.3.	Universidad aymara, Estado y sistema de educación superior.....	110
1.3.1.	Los cerebros industriales y las geopolíticas de conocimiento.....	110
1.3.2.	Universidad del Estado o ayni: Universidad y Estado.....	112
1.3.3.	Evo sin Tiwanaku: <i>jan chuyman jaqi</i>	114
1.4.	La pedagogía abyecta.....	118
1.4.1.	La pedagogía de la chakana.....	118
1.4.2.	La escuela azul y la chakana.....	120
1.4.3.	Las aulas jaulas.....	128
1.4.4.	La chakana en la Tupak Katari.....	135
1.4.5.	La chakana constructivista.....	139
1.4.6.	La chakana y el perfil profesional.....	143
1.4.7.	La chakana y los aspectos metodológicos.....	145
1.4.8.	El pensar ingeniero o la pedagogía de la ingeniería en redondo.....	146
1.5.	Amawtas sabixs del <i>ch'amakpacha</i> /tiempo de la oscuridad.....	157
1.5.1.	La chakana y los cuerpos del apthapi en el postgrado.....	157
1.5.2.	El THOA y la Tupak Katari: la separación epistemológica de Wallerstein al t'hinku de la historia oral y las ciencias duras.....	168
1.5.3.	El THOA y la pedagogía del <i>pachayachachix</i> y el <i>pachayatichiri</i> /el que enseña la pacha.....	171
1.5.4.	La Tupak Katari como <i>taypi qulla</i> , <i>el taypi puquina-aymara</i> y <i>taypi de Tiwanaku</i>	173
1.6.	La investigación, el investigador y el secreto de las entrañas.....	177
1.6.1.	Borges en Cuyahuani: el etnógrafo y los caminos hay que andarlos.....	177
1.6.2.	Las palabras veneno de la investigación.....	180

1.6.3.	El apthapi, la ciencia y el desprendimiento comunitario.....	188
1.6.4.	El bosque textual y los seres de papel.....	194
1.6.5.	IICLA–Instituto de Investigaciones en Cultura y Lengua Aymara, el <i>ajayu</i> de la <i>Tupak Katari</i>	199
1.6.6.	Investigación desde y con las entrañas de la lengua y la comunidad.....	200
Capítulo	<i>Kimsa</i> /Tercero La pedagogía y la investigación en la Amawtay Wasi.....	205
1.	Estado, educación y pluriversidad.....	205
1.1.	El contexto de la escuela y la universidad.....	205
1.1.1.	Dolores Cacuango: paja de páramo, escuela y lengua.....	206
1.1.2.	Escuelas propias radiofónicas.....	207
1.1.3.	La Amawtay Wasi y la memoria educativa.....	208
1.1.4.	De la CONAIE a la autodeterminación epistémica y espiritual de la educación superior indígena.....	209
1.2.	El señor presidente y la sombra epistemológica del Estado plurinacional... 211	
1.2.1.	La escuela del milenio o la casa ancestral milenaria.....	212
1.2.2.	La universidad Yachay o la pluriversidad de yachacs.....	217
1.3.	Organización institucional de la Amawtay Wasi.....	219
1.3.1.	Conceptualización y contexto.....	219
1.3.2.	Oferta curricular.....	219
1.3.3.	Lugar y palabra de lxs amawtas sabixs.....	220
1.4.	La pedagogía de la chakana y de la principal abuela, la parcela.....	221
1.4.1.	La constelación de la Cruz Andina: el camino del conocimiento intercultural... 221	
1.4.2.	Desaprender la colonialidad, re-aprender las sabidurías y el camino intercultural y emprender para la comunidad.....	228
1.4.3.	Cuerpos porosos, cuerpos impermeables.....	233
1.4.4.	El círculo, el olor, la coca y la medicina.....	237
1.4.5.	Reconstrucción, reenergización, revivencialización del Raymi.....	243
1.4.6.	Desprenderse del mundo y avanzar a otros mundos.....	249
1.5.	La investigación, una fiesta de la cosecha.....	253
1.5.1.	El fluido de la interculturalidad cósmica.....	253
1.5.2.	Los lugares de la conversación, la cosecha y la fiesta.....	256
1.5.3.	La fiesta de la cosecha.....	263
1.5.4.	El sabio de Saraguro y la división de las ciencias.....	272
1.5.5.	La fiesta de la cosa hecha.....	280

Capítulo <i>pusi</i> /cuarto La pedagogía y la investigación en la UAIIN-CRIC.....	293
1. Estado, educación y universidad autónoma, indígena e intercultural.....	293
1.1. El contexto de la escuela y la universidad en la educación de Colombia....	293
1.1.1. Pluriverso y oralitura, naturaleza y educación en “El alto vuelo de Quintín Lame”	295
1.1.2. El cuerpo, el trueno y las entrañas.....	298
1.2.1. El aprendizaje cósmico.....	302
1.2.2. Vivir con la tierra y la familia de la naturaleza.....	303
1.2.3. Los mandatos de la naturaleza en la universidad y la escuela.....	305
1.2.4. El cerebro y el cuerpo, las plantas y el cosmos.....	313
1.2.5. El territorio casa del pensamiento propio.....	314
1.2.6. Desaprender la razón de allá, la universidad, y reaprender a caminar la palabra de acá, la comunidad.....	316
1.2.7. La chakana y el camino pedagógico de la luna y el sol.....	321
1.2.8. El docente colectivo.....	325
1.2.9. Pedagogía de los abuelos y abuelas.....	337
1.2.10. Interculturalidad, integralidad o enseñar por pedacitos.....	342
1.2.11. Enseñar con un espíritu de la naturaleza.....	346
1.2.12. Enseñar a practicar la vivencia espiritual.....	352
1.3. Investigar desde el vientre: encontrar lo guardado en el cuerpo–territorio	353
1.3.1. Mù bitadebà chiá daedai bidikàdapedà daedài/ Investigar en reciprocidad desde el vientre.....	353
1.3.2. La wawas ancianas investigadoras.....	357
1.3.3. Investigar la casa ancestral del cuerpo.....	359
1.3.4. Los conocimientos externos como complemento.....	379
1.3.5. Los ojos de sabiduría milenaria.....	384
1.3.6. El policultivo de la sabiduría.....	396
1.3.7. Investigación matemática y producción: danza espiral y fractal.....	400
1.3.8. Investigación, conocimiento y familia extensa: la intención ancestral del trueque	405
1.3.9. El equilibrio ontológico del trueque.....	419
Capítulo <i>phisqa</i> /quinto ¿El entretejido de la pluriversidad?.....	429
1. La universidad y la pluriversidad.....	429
1.1. El entretejido y el destejido de la educación superior.....	429

1.2.	Las escuelas y las universidades indígenas.....	430
1.3.	Estado, universidades indígenas y ciencia intercultural.....	432
1.4.	La materialidad estatal del poder y la epistemología.....	433
1.5.	De la interculturalidad y pachakuti epistémico–espiritual.....	436
1.6.	El furor epistémico-espiritual del pluriverso de mundos.....	438
1.7.	Pedagogía, investigación y pluriverso espiritual de mundos.....	440
1.8.	El territorio pedagógico de la pluriversidad y del pluriverso de mundos....	441
1.9.	El pluriverso de la comunidad equilibrada y el territorio.....	442
1.10.	La investigación en la comunidad equilibrada y la oscuridad del vientre	443
	Conclusiones.....	445
	Lista de referencias.....	455

Lista de ilustraciones

Imagen 1. La ulaka de Warisata	95
Imagen 2. La chakana.....	121
Imagen 3. Esperando al señor presidente	122
Imagen 4. La educación desde arriba	123
Imagen 5. La escuela desde el Estado	123
Imagen 6. La escuela azul.....	124
Imagen 7. El tinglado estatal	125
Imagen 8. La tierra para el cemento	126
Imagen 9. Árboles caídos	127
Imagen 10. El cemento y los árboles.....	128
Imagen 11. Aula-cuarto	129
Imagen 12. La tradicional espacialidad pedagógica.....	129
Imagen 13. El espacio pedagógico carcelario	130
Imagen 14. Los bancos de la pedagogía linear.....	130
Imagen 15. Bancos y pedagogía bancaria	131
Imagen 16. La escuela y el diseño del cuerpo	132
Imagen 17. La escuela 1818-2019.....	134
Imagen 18. Universidad y diseño arquitectónico estatal	136
Imagen 19. Conversación con el lago.....	137
Imagen 20. T'inkhu, la pedagogía en redondo.....	149
Imagen 21. Pedagogía de la comunidad	152
Imagen 22. La concentración en apthapi	161
Imagen 23. Compartir, relacionarnos con alimentos.....	164
Imagen 24. Los cerebros industriosos	165
Imagen 25. La industrialización	166
Imagen 26. La interacción desde los alimentos.....	167
Imagen 27. Astrólogo poeta sembrador de alimentos	169
Imagen 28. Investigación desde las entrañas.....	201
Imagen 29. Universidades indígenas y descolonización	202
Imagen 30. Casa ancestral y parcelas	214

Imagen 31. Escuela blanca del milenio	216
Imagen 32. Fiesta de la siembra	256
Imagen 33. Comunidad y conversación en la chacra	261
Imagen 34. Pedagogía, conocimiento y ceremonia	263
Imagen 35. Vincularidad	267
Imagen 36. Texto y representación	276
Imagen 37. La memoria del fuego.....	282
Imagen 38. El humo, la mano y los espíritus	282
Imagen 39. Ceremonia y círculo	283
Imagen 40. La coca, la whipala en Chinchaysuyu	283
Imagen 41. Ser indio, urbano y mestizo	283
Imagen 42. En espiral	284
Imagen 43. Exposición y ofrenda.....	284
Imagen 44. El camino del sol y la luna	306
Imagen 45. El camino de la luna	307
Imagen 46. El camino del sol	314
Imagen 47. Mayora Dolly Succasx, nasa	315
Imagen 48. Territorio, casa de pensamiento propio	316
Imagen 49. Estudiantes y trueque.....	316
Imagen 50. Investigaciones UAIIN-CRIC-PEBI	324
Imagen 51. Investigaciones UAIIN-CRIC-PEBI	325
Imagen 52. Casa ancestral nasa, Caldono, tiene presencias y es alguien	361
Imagen 53. Espacio del Kiwe sxhi, “espíritu regulador”	363
Imagen 54. Comunicación con los expíritus	363
Imagen 55. Los mundos espirituales	364
Imagen 56. El tejido de la energía	364
Imagen 57. Reconstitución de la casa ancestral	365
Imagen 58. Con el abuelo	365
Imagen 59. Calendario propio	366
Imagen 60. La siembra, la casa umbilical	370
Imagen 61. La abuela y la casa yanakona	372
Imagen 62. La dimensión política	372
Imagen 63. El “aula”, la entrada y salida del sol.....	373
Imagen 64. “Aula” y cosmos.....	373

Imagen 65. Las plantas y el aula	375
Imagen 66. Tejido del mundo de arriba.....	375
Imagen 67. El fogón y la mirada	384
Imagen 68. A cielo abierto, diseño arquitectónico propio.....	391
Imagen 69. Casa Ancestral de pedagogía e investigación.....	391
Imagen 70. En espiral hacia el centro.....	392
Imagen 71. Respeto y agradecimiento.....	392
Imagen 72. El fuego y el investigador dinamizador.....	393
Imagen 73. La fluidez espiral	393
Imagen 74. Todos los mundos	394
Imagen 75. La crianza de las plantas	394
Imagen 76. Libro de matemática nasa	401
Imagen 77. Trueque.....	412
Imagen 78. Los tejidos en trueque.....	415
Imagen 79. Palabra e intercambio	416
Imagen 80. Interacción de semillas	417
Imagen 81. Guardia indígena y escuela pensamiento propio	418
Imagen 82. El territorio y el retorno	418
Imagen 83. Intercambiar con el corazón	420
Imagen 84. Trueque y wawas	421
Imagen 85. Wawa trueque.....	422

Lista de tablas

Tabla 1. Programas de formación ofrecidos en el área de educación formal y en el área de educación informal	41
Tabla 2. Referencias de registro de estudiantes.....	106
Tabla 3. Investigación con la comunidad. Metodología de evaluación.....	268

Glosario

Abya Yala: es una noción que nombra desde la perspectiva de los pueblos, el continente que fue llamado América. Significa literalmente tierra en plena madurez o tierra de sangre vital. Viene del pueblo Gunadule o kuna localizado entre Panamá y Colombia y es aceptado como un nombre asignado desde antes de la invasión europea.

Ajayu: espíritu / alma/ viveza/ energía. Se puede decir que uno tiene buen o mal ajayu, dependiendo de la energía que irradia.

Aka pacha: mundo de aquí, parte del mundo interaccionado de este mundo con el alax pacha, mundo de arriba y el manqha pacha, mundo de abajo.

Alliña: remover la tierra.

Amawta: sabio andino, también denominado filósofo y pensador de las energías de la naturaleza y cosmos

Alax pacha: mundo de arriba. parte del mundo interaccionado del mundo de allá con el aka pacha, mundo de aquí y el manqha pacha, mundo de abajo.

Apthapi: acopio / cosecha / tiempo de recoger granos. Almuerzo comunitario, todos ponen en un sitio, generalmente sobre el piso de la tierra y con determinados protocolos y ceremonias, se comparte.

Apu: señor(a), son montañas con vida y que tienen influencia vital sobre el territorio.. También se le reconoce como huaman o huacas.

Apu Mallku: noble / distinguido / excelso. Mallku: autoridad ancestral de una o dos parcialidades de un ayllu o marka. Cóndor / señor respetable.

Aruskipasipxañanakasakipunirakispawa: tenemos que conversar.

Askina: que está bien hecho.

Atiy o ataña: poder hacer una cosa, facultad de realizar. Saber y poder decidir.

Ayllu: estructura andina sociopolítica, familiar y comunal, articulada espiritualmente en un determinado territorio.

Ayni: reciprocidad, correspondencia mutua. Servicio en la natural necesidad de retribución.

Awqa Pacha: hostilidad con el contrario. Guerra de liberación.

Ch'amakani: sabio amawta que trabaja las energías nocturnas. Pueden invocar a los espíritus y dioses tutelares para esclarecer lo desconocido.

Ch'amakpacha: tiempo de la oscuridad, tiempo antiguo de los ancestros, cuando no había salido el sol y todas cosas y seres hablaban.

Chaipi p'unchaipi tutayarca: a medio anocheció. Hace alusión a la muerte de Atawallpa, como una metáfora del esplendor del Tawantinsuyu y que con la invasión europea anocheció en un medio día radiante.

Charke: carne deshidratada, tecnología ancestral para guardar la carne por mucho tiempo.

Ch'ipa o ch'ipado: enredado, entreverado.

Ch'ixi: es una condición de indeterminación. Una entidad blanca que convive con otra negra, puede ser ambas a la vez, sin mezclarse. Es un tipo de mestizaje donde los opuestos no se hibridizan sino que mantienen su identidad y pueden convivir en situaciones contenciosas como armónicas. Se puede hablar de epistemología o pensamiento ch'ixi.

Ch'ulla: impar / individual / sin dualidad.

Chukiyawmarka: nombre originario de la ciudad de La Paz en Bolivia.

Chuyma: bofé / pulmón, órgano principal de la respiración. / Corazón o centro vital desde donde se puede pensar.

Chuño: papa deshidrata según tecnologías andinas.

Cxhacxhanxi: trascender. (lengua nasayuwe).

Ewsa Wejxa: encuentro. (lengua nasayuwe).

Huancara: nombre de sayaña en el pueblo de Irupana, territorio Los Yungas.

Illanaka: illas, cosas pequeñas con energía cuántica.

Illiju taqpachani: integralidad;

Inalmama: nombre de deidad de vegetal o de sagrada hoja de coca.

Inti: sol, dios andino.

Ispi: peces pequeños del Lago Titikaka.

Jaqi–yungueño andino amazónico: relacionado a la forma de nombrar de un ser en territorio yungueño. Jaqi: persona; yungueño: que es del territorio Los Yungas. Andino amazónico, el territorio ordenado por las cumbres y montañas nevadas de Los Andes denominado también Los Andes; amazónico: el territorio localizado entre Los Yungas, el oriente y la amazonía.

Jiwasá: nosotros inclusivo. Nadie queda fuera de la colectividad nombrada.

Jiyunxi: conocimiento.

Ksxa'w: antiguo espíritu (lengua nasayuwe).

K'ara: tejido tupido.

Kari-warmy: hombre y mujer

Kawsay: vida, vivir.

Killa: astro luna. Deidad lunar.

Kimsa: tres o tercero.

Kispiña: quinua cocida de manera natural y preparada.

Kitenxi: resistencia (lengua nasayuwe).

Kitenxi usnxi: florecer (lengua nasayuwe).

Ksxa'w: espíritu (lengua nasayuwe).

Kollasuyu: región anterior al Tawantinsuyu, luego haría parte de él.

Kuntur wamaninaka: cóndores y águilas sagrados.

Larama: azul. También sabios de yungas que vestían de color azul.

Los Yungas: territorio semitropical, habitado por culturas de Tiwanaku, pre-inka e Inka desde hace 5000 años aproximadamente.

Llunk'u o llunk'erío: adulón, servil, subordinado a una autoridad. Lambiscón sin dignidad. Práctica reincidente de servilismo.

Luraña: hacer, efectuar, construir.

Machu Pixchu: región incaica en las montañas a tres horas de Cusco.

Mä thiyata Irasisa: rotativo.

Maya: uno o primero.

Manqha pacha: mundo de abajo, parte del mundo interaccionado del mundo de aquí, aka pacha y el mundo de arriba, el alax pacha.

Marka: extensión mayor de una región territorial. La marka se asemeja a la proporción grande de una ciudad.

Mayamaki, taqini: unidad

Mù bitadebà chiá daedai bidikàdapedà daedaì: Investigar en reciprocidad desde el vientre.

Mukululus: tipo de hormiga que prolifera en el territorio de Los Yungas.

Munaña o munay: sentir, querer. Hacer las cosas con el corazón, que se siente.

Nasa fx'izenxite, isa wejxa'sna' tha'watxaja': matemáticas en el mundo nasa (lengua nasa yuwe)

Neeh Ksxa'w fxiw thaw–Neeh Ksxa'w fxiw Thaw: somos semillas del gran espíritu. pueblo Nasa.

Pachamama: madre tierra.

Pachaachachila: abuelo antiguo, antepasado.

Pacha yatichiri: El que enseña la sabiduría de la pacha.

Phaxsi mama: deidad lunar. Mama luna.

Phisqa: cinco o quinto.

Pusi: cuatro o cuarto.

Puti: plátano yungueño.

Purapata yanapt'asisa, puraptw'awi: reciprocidad.

Purapa jaqthaptawi: dos lados en complementariedad.

Purapatachicachawi: equilibrio; yawsawi: consenso.

Puutx uynxi: florecimiento (lengua nasayuwe)

Qamasa: fuerza y energía

Qama: Centro.

Qhiri: lugar donde se hace el fuego para cocinar. Fogón.

Quqa: hoja de coca.

Quqi: especie, género.

Qhip nayra uñtasis sarnaqapxañani: el pasado está adelante, el futuro atrás.

Ruway: hacer.

Samay: espíritu.

Sarawi: camino con conciencia.

Sumak Yachaipi Alli Kawsaypacsh Yachakuna/Aprender en la sabiduría y el Buen Vivir.

Paya: dos o segundo

Pachayachachix: que enseña las cuestiones de la pacha (quechua)

Pachayatichiri: que enseña las cuestiones de la pacha (en aymara)

Pänaya, papayanaka: dos

Sayaña: Casa de labor con finca agrícola, denominado también como chacra o huerta.

Suma Qamaña: Vivir bien

Sumak Kawsay: Buen vivir

Ruray: hacer

Yachay: saber, conocimiento, sabiduría. (Yachay wasi: casa del saber o casa de sabiduría)

Yatiña: saber, conocer, conocimiento.

Yatichiri: profesor, maestro, persona que enseña un arte o ciencia.

Yu'pthenxi: transformación (lengua nasayuwe).

Ewsa yupthemxi: transformación espiritual (lengua nasayuwe).

Taypi: centro o medio de relación y fluidez de parcialidades.

Taypi qulla: centro o núcleo del pueblo qullana.

Taypi puquina–aymara: centro de la cultura y pueblo puquina y aymara.

Taypi de Tiwanaku: centro de la cultura u pueblo de Tiwanaku.

Taypi diversidad: centro civilizatorio que configuraría una universidad desde la diversidad de sabidurías donde las disciplinas serían aditivas o complementarias.

T'inkhu: encuentro tenso hacia la rivalidad y la complementación. / Encuentro y emulación de energías heterogéneas.

Titicaca (Titiqaqa): lago sagrado ubicado entre Perú y Bolivia

The' wala: médico y sabio del pueblo nasa. (lengua nasayuwe).

T'inkhu: encuentro de energías heterogéneas.

Tiwanakuta: ser de Tiwanaku.

Tunta: papa deshidratada, uno de los estados intermedios antes de llegar a ser chuño.

Ulaka: consejo de amawtas que dirigía la Escuela–Ayllu de Warisata (1931-1941).

Ushay: poder, determinación, decisión.

Uywirinaka: diversidad de espíritus buenos.

Wak'anaka: diversidad de lugares sagrados.

Wanka: nombre de la lengua y nación proveniente del Tawantinsuyu.

Yachach illanaka: illas con sabiduría.

Yatxnxixi: pensamiento (lengua nasa yuwe).

Yachacs: sabio filósofo en la parte de los pueblos ancestrales del Ecuador.

Yachay: saber, conocimiento.

Yatiri: sabio amawta que trabaja las energías diurnas. Puede invocar a los espíritus y dioses tutelares para esclarecer lo desconocido.

Yatichiri: El que enseña. Suele traducirse de manera general a profesor o maestro.

Yecte kasejnxixi: espíritu (lengua nasa yuwe).

Introducción

Laten en círculos las palabras tibias
 nacidas del fogón
 historias de leños antiguos
 y cantos a la luna.
 Puedo aún recordar y contar
 los surcos infinitos del rostro de lxs abuelxs
 que se acercaban cada noche, cada amanecer
 en sombras danzantes sobre las paredes

(wankasoto)

Vientre, raíz y semilla

Soy de Irupana, territorio ancestral milenario de Los Yungas. Mi vientre, raíz y semilla del territorio primordiales están en las huellas de mis mayorxs¹ y en los vuelos de los gallinazos, las montañas sagradas, los espíritus de las jalanchas, los sembradíos de sagrada hoja de coca, árboles de frutas cítricas, cafetales, el serpenteo de las víboras, en los nidos multitudinarios de avispas, mukululus y variedad de hormigas entre la heterogeneidad de energías y seres dinámicos del pluriverso yungueño. En esta nuestra semilla ‘se están’ las construcciones tiwanakotas e incas de Pasto Grande y el mítico antiguo Urupana. Por el otro lado del vientre, raíz y semilla está mi nación y lengua Wanka, las cuales se extienden desde Cusco y antiguo Perú hasta Qullasuyu.

Al escribir me viene la memoria del qhiri. Cuando el fogón se encendía para cocinar y preparar la merienda a las 4:00 de la madrugada, para luego ir a nuestra sayaña Huancara, a dos horas de camino del pueblo de Irupana en la provincia Sud Yungas de Chukiyawmarka–La Paz, siempre solíamos conversar con mi abuela Florencia, mientras tomábamos café con walusa o yuca. Mientras el fuego formaba formas ondulantes, siempre se detenía a mirar y escuchar el crepitar de la leña y a ver la ceniza viva de los pequeños leños carbonizados.

Después recordé y re–aprendí y comprendí la importancia de la generación del saber desde esos márgenes de la escuela o, mejor, desde el fogón encendido a la madrugada o al atardecer, escuchando vivencias que la escuela en su momento me hacía olvidar e invisibilizar cómo era aprender y enseñar en la sayaña cerca al fogón y en la voz de mis abuelxs, entre permisos, ofrendas y convivencias con las siembras y cosechas según el caminar del sol y la luna. Toda esta experiencia ha sedimentado la

¹ A fin de no reiterar las características de los géneros femenino y masculino en cada alusión respectiva, nombraremos con la letra “x” la consideración inclusiva a dichos géneros.

semilla que guarda y rebrota mi corazón, mi cuerpo, mi familia y comunidad como jaqi–yungueño–andino–amazónico.

Desde esta semilla intentamos armonizar nuestros sueños de comunidad, con los sueños y los huéspedes de nuestros pueblos originarios, con la literatura y con la educación. Son esos huéspedes plurales de la memoria oral de nuestro territorio yungueño, la ficción y la educación los que acompañan a este trabajo. Entre esos seres, la atmósfera descolonizadora y decolonial de los Estudios Culturales Latinoamericanos permitió acompañar el natural flujo a la profundidad de nuestra comunidad yungueña-aymara-incaica. Y como un viento aireado desde la academia, impulsó el mayor flujo con nuestras culturas milenarias. Desde ese flujo he buscado mi sarawi/camino sagrado y luego el mismo viento me ha impulsado a seguir las huellas de los abuelxs en las tres universidades indígenas: Tupak Katari, Amawtay Wasi y UAIIN-CRIC.

La visión transparente de mundos: la universidad y las universidades indígenas. El por qué y para qué del tema

Esa tarde la historia visible desplegó, a la
manera de un código precolombino, nuestra otra
historia, la invisible. La visión fue
sobrecogedora porque los símbolos se volvieron
transparentes.
(Paz 1999)

Hay dos dimensiones significativas en los sentidos de mundo y mundos, que son necesarias transparentar en su relación el mundo de las universidades públicas y los mundos de las universidades indígenas. Y lo que está en juego es la concepción de mundo, de un solo mundo o a partir de un hegemónico mundo representar la vida y la vida universitaria. La existencia de otros mundos y mundos de otro modo es para la universidad convencional y el orden desarrollista dominante en el mundo, una oceánica ausencia. Por ello así como no es posible buscar y generar soluciones modernas a problemas, desastres y catástrofes modernas, sino soluciones desde otros mundos diferenciales al mundo moderno, los problemas e injusticias cognitivas no serán posibles desde la interioridad de la universidad occidental moderna. Esto no implica negar y binarizar la Universidad pública y privada, sino de implicar perspectivas críticas y oposicionales para dar lugar a la justicia cognitiva y al respeto y equilibrio de la universidad (indígena o no) con los mundos de la madre naturaleza y el cosmos.

En este contexto de tensión entre mundos, la universidad pública y privada en general reproducen a gran escala la injusticia cognitiva global² como correlato de la injusticia social, económica y ecológica. En este marco, cabía la pregunta inicial, ¿la emergencia de universidades indígenas o interculturales plantean otro horizonte cognitivo y de acción de justicia no sólo para los pueblos sino para el mundo?

Es en este horizonte de respuesta que decidí indagar/acompañar porque las universidades indígenas prometían abrir la grietas epistémicas-espirituales al orden compacto de la injusticia cognitiva global. Al mismo tiempo, indagar/acompañar a las universidades indígenas no sólo tiene su razón académica de ser sino su emocionalidad de sentir. Independientemente de los contenidos doctrinales y formales, subyace en mi caminar un mismo componente que considera al pluriverso de seres un sistema latente de signos y acciones presentes en dichas universidades. Esta es otra razón primordial para indagar/acompañar: el componente que sostiene a las universidades indígenas y a sus planteamientos epistemológicos, pedagógicos e investigativos como posibilidades alterativas al orden eurocéntrico, colonial y burocrático en general de la universidad pública latinoamericana sometida a las leyes del mercado, y a las políticas hegemónicas de conocimiento me permitieron corazonar, intuir, sentir y entrever procesos otros de significación. Y esa es la razón primordial del tema elegido, la posibilidad de entrever rupturas, quiebres y puestas en vilo, resistencias, re-existencias y grietas decoloniales “que dan luz a esperanzas pequeñas” (Walsh 2017, 32) y resquebrajadoras al orden dominante del conocimiento, la pedagogía y la investigación; sueños, sentires y entretejerer de lógicas otras de los pueblos ancestrales milenarios, pueblos hermanos como el mío, tan avasallados y colonizados y tan llenos de esperanza y luchas por posicionamientos otros, críticos y creativos.

Por otro lado, la razón del por qué indagar/acompañar un tema relacionado a las universidades indígenas tenía que estar insuflada de una finalidad complementaria de cuatro vías al cumplimiento institucional: 1) para fortalecer a mi pueblo con las experiencias, sabidurías y conocimientos que dinamizan las universidades indígenas. 2) Contribuir a entretejer y fortalecer a las mismas universidades indígenas con este humilde trabajo que devolveré a cada una para su consideración 3) Para construir una

² “Entonces, cuando se desacredita un conocimiento o cierto tipo de conocimiento, por ejemplo el campesino o indígena, se desacreditan también las prácticas sociales y los grupos sociales que crean y utilizan ese tipo de conocimiento. Por esta razón, parto de la idea de que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global, vale decir, debe haber más justicia entre los distintos conocimientos”. (De Sousa Santos 2004, 103).

sociedad otra fundada en la justicia estructural y en la justicia y democratización espiritual y cognitiva³. 4) Para devolverle a la pacha su propio cauce a partir de las prácticas y despliegues pedagógicos e investigativos que las universidades indígenas promueven y enseñan al mundo que formas otras son posibles, aun en sus contradicciones, limitaciones y, como dice Abadio Green, en sus “interferencias coloniales” (2016, entrevista personal).⁴

La oscuridad radiante del problema y las preguntas de la investigación

El problema de investigación está configurado por un orden de incertidumbre y oscuridad. Sin embargo, la oscuridad misma, como en el *ch'amak pacha* andino/tiempo de oscuridad, contrae su plano sutil de luz tenue. Una radiante claridad que conlleva la penumbra, algo así como la luz que conlleva la propia oscuridad o las respuestas luminosas al problema.

El problema se configura desde la relación con el contexto cósmico y natural, pues es evidente el estado de un orden mundial en desequilibrio, de separadas y avasalladas colectividades (plantas, animales, minerales, humanas) en suma, enfermo. El (pluri)universo se expresa en tiempo y espacio, dos dimensiones constitutivas del movimiento de la vida. “Movimiento macro, movimiento micro, todo está sincronizado, por eso existe el organismo viviente universal. Nada está detenido, todo está en altas vibraciones porque nada es lo mismo en cada fractal de tiempo. El movimiento ondulatorio es la gran fuerza engendradora de vida” (Cochoy et al. 2007, 99–100).

Esa enfermedad tiene que ver con la deshumanización y la separación agravada de las relaciones humanas con la naturaleza y el cosmos. La educación superior pública reproduce la enfermedad de conocimientos en tanto separación y desrelación del sistema mundo moderno con la naturaleza y el cosmos y no sólo por su configuración política y reproducción de un amplio colonialismo interno⁵ epistémico, pedagógico e

³ La democracia social tiene que ver con la democracia y justicia cognitiva, como lo plantea Boaventura de Sousa Santos. Pero también es necesario abrir grietas para la democracia y justicia espiritual de los pueblos ancestrales milenarios, en este caso desde las universidades indígenas.

⁴ Las interferencias coloniales son situaciones de invasión colonial sobre el continuum cotidiano de vida conectada al flujo ancestral milenario. Son interferencias que desvían los comportamientos propios de un pueblo en vínculo con su territorio, desmoronan modos otros de existencia en todos los ámbitos de la vida, y reproducen con fuerza absorbente el horizonte moderno colonial capitalista antropocéntrico patriarcal.

⁵ “La definición del colonialismo interno está originalmente ligada a fenómenos de conquista, en los que las poblaciones de nativos no son exterminadas y forman parte, primero del Estado colonizador y

investigativo en el horizonte de la formación para el mercado global de competidores. De otro lado, las sabidurías y cosmocimientos⁶ de los pueblos ancestrales milenarios son invisibilizados o incluidos de manera subordinada a las estructuras dominantes de las universidades públicas y privadas. Estructuras que tienen como predominancia los conocimientos, las ciencias y epistemologías no generadas en los pueblos, comunidades y territorios. En este contexto, las universidades indígenas Tupak Katari, Amawtay Wasi y UAIIN-CRIC en el proceso constitutivo de cada experiencia, tienen la pretensión de dar un vuelco a esa situación de desequilibrio, separación, avasallamiento e invisibilidad con la naturaleza, el cosmos y con sus propios referentes estructurados y dinamizados como universidades alterativas, sin embargo, se desconocen sus propuestas, no cuentan con apropiados escenarios de conversación en relación a la universidad y ciencia dominante. En este sentido, caben las siguientes preguntas de investigación: a) ¿Son entidades que emergen como respuesta de sanación a la separación estructural del ser humano con los seres vitales de la madre tierra y el cosmos? b) ¿De qué manera las universidades indígenas se constituyen en posibilidades de interculturalizar los conocimientos, la pedagogía y la investigación en un contexto de universidades monoculturales y de hegemonía euro-norte-centrada? c) ¿Qué innovaciones éticas, creativas y de re-existencias se proponen en las universidades indígenas como opción decolonial trascendente y propositiva para la educación superior (tomando en cuenta la educación escolar), los estados (neo) coloniales y la crisis del sistema mundo? d) ¿Qué elementos constitutivos de la pluriversidad y el pluriverso de mundos interpelan a una educación superior intercultural y pluriversal o denominar con pertinencia pluriversidad a la universidad? e) ¿Cuáles son las experiencias concretas del “Entretejido de la Pluriversidad” y el “Pachakuti epistémico-espiritual”⁷ en los ámbitos

después del Estado que adquiere una independencia formal, o que inicia un proceso de liberación, de transición al socialismo, o de recolonización y regreso al capitalismo neoliberal” (Gonzales 2013, 3).

⁶ A la pregunta en el título de este trabajo, “¿conocimientos en tensión y diálogo?”, se implica una cierta precisión de sentido respecto a “conocimientos”. Los conocimientos en tensión y diálogo son los conocimientos provenientes de la ciencia occidental y en determinadas disciplinas, y los conocimientos provenientes de los pueblos indígenas ancestrales milenarios. A estos conocimientos se los denomina también sabidurías y cosmocimientos, como formas relacionales a la experiencia antigua de los antepasados y de vida de los pueblos, como a la relacionalidad entretejada al cosmos y la madre naturaleza.

⁷ En algunos periodos discursivos de esta investigación se denomina también sabia episteme al sentido de la noción “epistémico”. Si bien se recrea la palabra “epistémico” no se lo hace en función del logos epistémico y/o epistemológico dominante, sino que su contenido y sentido, como se verá más adelante desde la noción de sentido de Silvia Rivera Cusicanqui, están habitados por las formas relacionales a la experiencia antigua de los antepasados y de vida de los pueblos, como a la relacionalidad entretejada al cosmos y la madre naturaleza.

de los conocimientos (en tensión), la pedagogía y la investigación en las tres universidades indígenas?

Responder a estas preguntas de investigación ha implicado establecer la metodología de la investigación como un proceso de resolución resplandeciente de la oscuridad de dichas preguntas. Es así que para la realización de la dimensión radiante de las preguntas se ha asumido el sentido de investigación propio y generado en actores de las propias universidades indígenas. Dicho sentido tiene cuatro semillas, las cuales fueron sembradas en cada viaje, indagación y acompañamiento hasta ir rebrotando y aflorando en diversos viajes y movimientos resplandecientes.

El camino de la investigación chaski–thutenas; serpentear, caminar, conversar, entretelar–dinamizar

¡Hay que investigar como culebra!
Juan Peña, comunero de Caldono

Quien elige el camino del corazón,
nunca se equivoca.
Popol Vuh

El trabajo de campo se desarrolló desde el 2013 aunque antes había una afinidad estructural en actividades y eventos que pude acompañar tanto en Quito como en Popayán y La Paz. La metodología de investigación, entendida como un proceso de serpentear, caminar, conversar y entretelar ha implicado un trabajo de campo que me ha permitido configurar un entramado discursivo de sabios, sabias⁸, docentes, estudiantes, autoridades y documentos curriculares e institucionales de las universidades indígenas Amawtay Wasi (Ecuador) y UAIIN-CRIC (Colombia) y Tupak Katari (Bolivia).

Cuando se dio inicio a la investigación sentí una gran incertidumbre al pensar recorrer caminos tan lejanos que de pronto se volvieron cercanos y luego parte de mi vientre, raíz y semilla territorial a partir de cuatro verbos. De Irupana, mi pueblo, a La Paz, Cuyahuani, Tiwanaku, Puno, Cuzco, Lima, Saraguro, Tenta, Quito, Macas, Popayán; luego barrio La aldea, Pueblo Nuevo, Caldono, Quintana, Kokonuko, Pescador, para mencionar los primeros lugares entretelados, implicó un giro en mi vivencia y convivencia del tiempo y el espacio, de desaprender el tiempo apurado

⁸ Hay una diversidad de sentidos propios de los pueblos ancestrales para nombrar las ‘especialidades’ de sabios, por ejemplo: amawta, yachacs, mayor, yatiri, chamakani, larama, the’ wala, entre otros. En el presente artículo, se nombra en general con la categoría de *sabio* o *sabia*, inclusive a sujetos indígenas letrados o académicos.

moderno sobre el espacio, y re–aprender a danzar con el tiempo y espacio de cada lugar. Como dice Escobar, “las mentes se despiertan en un mundo, pero también en lugares concretos, y el conocimiento local es un modo de conciencia basado en el lugar, una manera específica de otorgarle sentido al mundo” (2000, 75). En este sentido, la convivencia del tiempo y espacio en cada lugar ha implicado encarnar en mi propio cuerpo los diversos sentidos de los diversos lugares, hasta que fue madurando una luminosa trascendencia que luego nombraría, desde la múltiple experiencia referida, como pachakuti epistémico–espiritual.

La investigación se ha denominado chaski–thutenas, atendiendo a la sugerencia del sabio del pueblo Saraguro y ex–rector de la Amawtay Wasi, Fernando Sarango, y del sabio del pueblo Nasa y docente dinamizador de la UAIIN-CRIC, Manuel Sisco. Chaski tiene el referente del caminante comunicador del sistema de caminos del Tawantinsuyu, que recorría grandes distancias y hacía postas para llevar comunicados en kipus y encargos del Inka. En referencia a este recorrido, Sarango dijo en una visita a La Paz, “Deberías hacer una investigación chaski, es necesario comunicar y entretrejer a las universidades indígenas” (2014, entrevista personal). En su sentido profundo, el chaski tenía la misión de ser mensajero de noticias y organizador del flujo del poder territorial entre autoridades, población y naturaleza por los cuatro suyus. El camino recorrido era la muestra de la reciprocidad entre productos y servicios a las personas por parte del Inca, quienes a su vez le retribuían con la construcción y mejora de caminos. Esta relación de reciprocidad fue muy importante para el chaski porque en su sistema de postas, articulaba y conectaba la red territorial de los cuatro suyus. En su recorrido el chaski llevaba una chuspa y un awayu con khipus, los cuales podían ser descifrados por él, pues recibían adiestramiento en amarrar e interpretar los nudos de los khipus. El chaski, por tanto, era un comunicador, articulador, conector y tejedor de los diversos lugares del Tawantinsuyu, y esta integralidad de su acción, bien contribuyó a una afinidad metafórica a la investigación e investigador chaski,

Tuthenas es la referencia que en principio me remitió el sabio nasa Manuel Sisco, en una conversación sostenida en diciembre de 2016 en Popayán, allá en la UAIIN-CRIC, a propósito de cómo nombrar la acción que dinamiza contactos y pretende entretrejer comunidades, en este caso las universidades. Así fue como nombró: thutenas es alguien que dinamiza y convoca a la comunidad. No pretende enseñar ni transmitir conocimientos, sino activar lo que ya tiene la comunidad en potencia. Estas dos imágenes también implicarían al ser que camina y entretreje vínculos, y al hacerlo

genera referencias y contrapuntos entre comunidades y pueblos. A esto se suma el compromiso político con la organización, el cumplimiento al mandato de la comunidad y a la ley de origen del territorio.

Tal cual estas dos imágenes encarnarían las acciones de la investigación y del investigador, porque además se trataría de ser un acompañador de procesos. Acompañar, estar y convivir con las comunidades implicarían al pensamiento que teje y entreteje la trama de experiencias acumuladas en cada universidad indígena. En este sentido, la investigación e investigador dan continuidad a la dinamización de mundos diversos como mundos continuos en la larga y ancha territorialidad de Ecuador, Colombia y Bolivia. Así, la investigación no podía ser sólo de gabinete, de escritorio, de interpretación y crítica de signos textuales. Estas experiencias conllevaron a afirmar que las jerarquías coloniales y la formación educativa de cualquier investigador, son dinámicas y permeables. Que tal condición estática es pensable cuando el investigador permanece inmutable en su escritorio, en su metodología o en su marco teórico, aunque al final la seriedad y el acartonamiento abstracto no garanticen el rigor científico. La investigación chaski-thutenas guarda esa experiencia. No se ha tratado de investigar desde una distancia a los procesos, sino más bien desde una cercanía y acompañamiento convivencial en los procesos pedagógicos y de investigación así como en pueblos y comunidades relacionadas a las universidades indígenas. Esta cercanía implicaba dejar desde un principio de operar con la brújula de la ciencia prescriptiva, es decir, desde el cartesianismo metodológico que dice partir de certezas controladas, ordenadas, objetivas, eliminando el azar y la incertidumbre, anulando al sujeto la posibilidad de generar en su vivencia la intuición de la hormiga y el vuelo de cóndor ante el abismo. Finalmente, el camino metodológico de investigación se fue anudando a lo que se cuenta cuando el subcomandante Marcos fue invitado a correr venado por el Viejo Antonio, de pronto se dio cuenta de que el tiempo y el espacio habían cambiado: “[...] cuando nos dimos cuenta ya estábamos en medio de la selva, en mitad de la lluvia, cercados por la noche [...]” (Guerrero 2002, 67-75). La conciencia del extravío se dio en medio de otra realidad, de otras sensaciones climáticas, de otros tiempos-espacios que trascendimos entre viaje y viaje hasta estar cercados por otra condición de la existencia. Cuando nos dimos cuenta, la incertidumbre se fue clarificando por la comprensión de nuestro *sarawi* con conciencia cósmica, es decir, de nuestro caminar en el mundo con la relación creciente y consciente con los diversos mundos. Sentir, intuir, escuchar, hablar, observar, fueron parte del cultivo de mi propia existencia y de mi pachakuti epistémico-

espiritual. Este principio de percepción, “cercados por la noche”, se dio también en la experiencia de migración intensa de mi existencia hacia el vientre, raíz y semilla que significaron de a poco comprenderme en las matrices hermanas de las universidades indígenas y sus pueblos. Al estar cercado por la oscuridad de la noche, comenzaba a cuajar el deseo originario que impulsó a caminar, conversar y a trascender lo oscuro, en este caso, la oscuridad radiante de las preguntas de investigación enunciadas. La oscuridad radiante es la presencia de presencias secretas, indefinidas pero que prometían luminosidad. Entonces la pulsión por no sólo superar los obstáculos e interferencias sino de abrirnos a esas presencias secretas configuraba nuestra sed de indagar y acompañar para responder a las preguntas de investigación. Abrirnos a esas presencias implicó sentir–pensar–fluir el lugar enunciativo del investigador como un actor social ubicado que “tiene género, cultura y perspectiva política propios, ocupa una posición determinada en las jerarquías raciales nacionales y transnacionales y su formación educativa como investigador le sitúa en un estrato social muy particular” (Hale 2007, 299). Es así que la proyección de la investigación chaski–thutenas, tiene cuatro semillas de acción, cuatro verbos de acción investigativa que movilizaron nuestras convicciones y que se definen así:

Serpentear: respirar diversos aires, trepar cuestras, recorrer planicies, arrastrar mis pasos y escuchar tantas veces del viento el furor de su aliento entre las hojas. Vibrar en mi cuerpo la impulsión curva de la serpiente, así se dio de a poco, caminando y ondulando, la presente investigación–ch’aski. La palabra serpiente en su etimología viene del inglés “serpentarium” y a su vez compuesto del latín “serpens” que quiere decir serpiente. Desde el punto de vista ideológico religioso, la serpiente está inscrita en el eje tentador del mal, además de ser símbolo del demonio. Cuenta Galeano que un cura hizo pintar las paredes de una iglesia de serpientes, culebras y seres demoniacos para meter miedo y los indios se convirtieron a cristianos. Pero grande fue su sorpresa que más bien los indios se regocijaban, se alegraban, pues se emocionaban como parte de su universo o pluriverso que representaban las cosechas, los cambios estacionales, los sueños, la fertilidad, la transformación. De otro lado, la serpiente es parte del pluriverso mítico de los pueblos indígenas de Abya Yala y en términos políticos representa la resistencia al orden colonial. Tupac Amaru, por ejemplo, en lengua quechua significa serpiente resplandeciente o serpiente de fuego, implica al orden femenino, y a los mundos de arriba y abajo. El resplandor se implica en la acción política del levantamiento indígena contra los invasores (1780), en el sentido de una esperanza

resquebrajadora del orden colonizador y fértil para la reconstitución de las matrices ancestrales. Amaru pretende ondular al orden político impuesto y resplandecer un proyecto de restauración cuestionando la matriz estructural de la explotación capitalista racializada. En esta orientación, Tupac Katari en el lado del Qullasuyu, también tiene el sentido descolonizador y esperanzador de la serpiente rebelde, cuando en noviembre de 1781 pronuncia al igual que Tupac Amaru: “*Naya saparukiw jiwypaxitaxa nayxarusti, waranqa, waranqanakaw tukutaw kut'anipxani*” que “significa volveré y seré millones”. Es el anuncio del retorno cíclico y fértil del cuerpo aymara, como la serpiente, cambia y muere su cuerpo–piel descuartizado para multiplicarse en millones de cuerpos.

Asumimos el sentido mítico–político y movimiento de las serpientes. Katari y Amaru representan al movimiento político serpentoso y la lucha anticolonial en Los Andes. La serpiente en su vertiente mítica es una deidad relacionada a la transformación, la fertilidad y con el viento y el agua. La serpiente se mueve, se arrastra, se desliza y zigzasea formando vueltas y da giros formando alguna curva, órbita, comba o arco. Retomamos estos movimientos para afrontar los giros y movimientos ondulantes ante los obstáculos e interferencias no sólo organizativas de la investigación sino antes las interferencias coloniales de guardianes ante la ley. Había que serpentear personas, sistemas y burocracias en algunos aspectos institucionales. Serpentear a los micropoderes y guardianes de la ley, y caminar las universidades y sus territorios y pueblos posibles hasta entretrejer la investigación como un entramado discursivo. Esto ha sido posible porque serpentear las adversidades corporales del trabajo de campo (viajes intensos, diarreas, resfríos, trasnochadas, etc.) como las técnicas positivistas, las rigideces institucionales que impedían la fluidez de nuestros encuentros o los obstáculos naturales de transporte, alojamiento y alimentación. Al mismo tiempo, sin embargo, serpentear implicaba ondular el cuerpo en el cambio de piel, en su transformación, y ese dolor del cambio de piel sentimos en varios periodos de la investigación, pues trascendimos en varios pachakutis hasta des–aprender la sedimentación disciplinar y re–aprender la propia trascendencia y cataclismo epistémico–espiritual en mi cuerpo.

Caminar: nuestro objetivo iba preñado de la necesidad de recorrer y acompañar a las universidades indígenas, sus pueblos y territorios, asumiéndolos como caminos con corazón. Al igual que el corazón de la tierra, el corazón del agua, el corazón del fuego, el corazón del aire, también los caminos tenían su corazón y había que intuirlos,

sentirlos, observar con los ojos cerrados sus umbrales y decidir caminarlos. Caminar los caminos de las universidades indígenas y sus pueblos y comunidades implicaba también acompañar sus procesos de socialización y relación con sus organizaciones, sus cabildos, sus juntas comunitarias. Caminar implicó participar de las incidencias políticas y educativas generadas en las universidades y diversas organizaciones según cada contexto territorial. Acompañar caminando e indagar la investigación desde el escuchar, sentir, convivir han sido los despliegues de nuestros pasos; caminar para que el camino de los tiempos no se desprenda del camino de los lugares. Como dice la concepción de Minga indígena, caminar la palabra implica compartir la palabra de lxs abuelxs, respetar y reconocer al otro en su verdad. Caminar la palabra ha implicado, por tanto, romper el miedo, el silencio y la desesperanza también en el proceso de investigación.

Caminar ha redefinido los tiempos y espacios de nuestra investigación. En un contexto académico en general donde el tiempo y espacio están comprimidos y determinados por la velocidad global y el apuro extractivista de sacar información y donde se desterritorializa la historia y memoria local, caminar ha permitido sentir y pensar territorialmente en permanentes espirales de cuestionamientos y contrapuntos internos y en diálogo con muchos actores de las universidades indígenas y sus pueblos. Lo hicimos, como dice Vilma Almendra (2012, 55), “caminando nuestros pensamientos, sentires y devenires, para que sigan de la mano con otros” y de este caminar escribimos, “porque también es importante registrar y dejar constancia de la palabra que emana desde nuestra acción”. La palabra que emana en esta escritura, no proviene del mundo de la razón absoluta ni de la conciencia absorvida al yo pienso, sino de la acción que camina, conversa y de esos caminos encarnados en el hilo y aliento de los diversos seres; proviene de la posición y ubicuidad andante de nuestro cuerpo que fue comprendiendo también que no era sólo cuerpo orgánico y el caminar una locomoción de paso mecánico. Nuestro caminar fue encarnante de los diversos mundos y de la recuperación paulatina de la imbricación originaria que nos tejía a los diversxs abuelxs.

Conversar: *Aruskipasipxañanakasakipunirakispawa* solían decir de muchas maneras mis abuelxs. Sólo entendía que había que sentarse a la luz de un breve incendio, nuestro mechero. Entonces akhullicaban la hoja sagrada de coca, previo un kintu a la tierra y luego conversaban. Las palabras se encendían como frutos de oro y una luz de ideas por la piel de la noche, resbalaba. Llovían como luciérnagas en cascada las palabras, y el tiempo suspendido en hojas de coca, abría sus entrañas. La escuela no me enseñó a reconocer esas luminosas circunstancias, sino a memorizar y repetir

palabras huecas y muchas sin importancia. Mucho después re–aprendí que mis abuelxs pachasofaban y que esa palabra aymara tan larga como una serpiente, una concepción de lenguaje y vida significaba.

Esta breve historia de vida en la investigación en secreto me alimentaba. Me resistía mucho a aplicar un método y actuar en su sombra jerarca. Así la impulsión antigua de compartir la palabra, iba diseñando en secreto investigar desde un diálogo de experiencias y memorias. Había que asumir el reconocimiento conversado de las dimensiones topológica, visiotópica y la cosmológica de las experiencias en aulas y actividades en comunidades. Había que entretrejer además en la palabra que va y viene, los senderos distantes y a veces ajenos entre una universidad y otra. Las conversaciones implicaron senderos verbales que generaban las experiencias como generadoras de conocimientos propios, es decir, sabidurías y cosmocimientos. Escuchar y desplegar la palabra ha generado múltiples revueltas en contrapunto. Desplegamos la palabra para hacer *t'hinku* entre comunidades equilibradas en el tejido cósmico, y despreocupadas por reglas preconcebidas donde funcione sólo el cerebro. Conversar y “rumiar conjuntamente” (Quijano 2016, 38) nos devolvía al vientre oscuro de nuestro origen, nombrar la infinitud naciente de la memoria en la palabra compartida.

Aruskipasipxañanakasakipunirakispawa/tenemos que conversar, decía la serpiente–palabra y en cada visita a las universidades indígenas y sus pueblos, hablar conversar, rumiar han sido como herramientas verbales, los mejores resplandores. Por ello toda la investigación está basada en el caminar, serpentear y la palabra como cuando camina en el firmamento la luna o el sol, va y viene, tal cual. La palabra que va y viene, también dicen los zapatistas al encuentro de las diferencias, en cada encuentro y conversación era hacer hasta de los murmullos, una fiesta.

Entretrejer–dinamizar: Entre una universidad y otra siempre había algo parecido a ser un *taypi*, un medio andante que unía los extremos. Entretrejer implicaba ejercer la analogía de acercar e imbricar la lejanía de cada saber y ser, en insignificantes distancias. Es así que el entretrejido de las universidades indígenas ha implicado que en nuestro serpentear, caminar y conversar se entretrejan e intercambien encargos, producciones intelectuales, tejidos, audiovisuales y sobre todo percepciones antiguas y memorias orales que se entrecruzaban verbalmente y se entretrejían invisiblemente con diversos actores de las universidades indígenas. Por ello intercambiamos a manera de trueque diversos textos y textualidades en cada viaje. En una y otra universidad se trataba de dinamizar los referentes pertinentes de las otras dos universidades indígenas, activar e

imbricar sus afinidades y diferencias, sean institucionales, curriculares, pedagógicas e investigativas. A nivel pedagógico e investigativo también compartimos experiencias comparadas, las cuales eran conversadas e imbricadas en contrapunto.

Muyta, muyt'a/casa adentro, casa afuera: indagar/acompañar 3 estudios de caso de tres universidades indígenas

Los estudios de caso, por si acaso, se comprenden a partir de la necesidad de conocer y comprender la particularidad de cada universidad y luego a cada una entretejerlas según su pluriverso. En este sentido, la relación entre la *muyta* y la *muyt'a* –palabras aymaras– tiene que ver con el eje particular y de relaciones entre una y otra universidad indígena. La *muyta*, es el entorno interno de una dimensión local. La *muyt'a* es el entorno externo y no sólo es comprendida como el contexto donde vive la gente, la comunidad de seres humanos, sino la comunidad de otras presencias espirituales. No se trata de dos dimensiones descriptivas sino de la actitud y el movimiento en relación a esos entornos. Nuestra actitud fue la de asumir los tres estudios de caso siempre desde diversas reuniones, conversaciones y entrevistas alrededor de la hoja de coca, inclusive en las clases de cada universidad. Indagar/acompañar implicó sentir, intuir, preguntar, observar y al mismo tiempo acompañar los procesos, es decir, sentir el compromiso con las dimensiones territoriales–políticas y horizontes de descolonización y proyección de sociedades interculturales de las universidades indígenas. Indagar/acompañar los mundos de las universidades indígenas tuvo y tiene el furor espiritual de la impulsión del ajayu o espíritu la hoja de coca. Con el sostenido pijchu o mambeo se afirmaron las entrañas puestas al camino que nos llevó a cada universidad, por lo que “hay entrega de compromiso total expresado en ‘*thaki chuyma*’, el camino con buen corazón y “hacer trabajos con agrado, a gusto y de profundo compromiso, desde un ser, con el pulmón conectado al corazón. Otra manera de expresar con el sentimiento afectivo” (Yampara 2016, 52).

En este contexto el presente estudio es una investigación que acompaña/indaga con agrado, compromiso y que se siente a tres estudios de caso de universidades indígenas: Tupak Katari (Bolivia), Amawtay Wasi (Ecuador) y UAIIN-CRIC (Colombia). Tiene como propósito indagar/acompañar y exponer la experiencias pedagógicas e investigativas desde la noción metafórica e interrogante del ¿entretejido

de la pluriversidad? –noción que se despliega más adelante– y la incertidumbre a dilucidar sobre el estado y dinamicidad de los conocimientos en tensión y/o diálogo desde dos ámbitos: la pedagogía y la investigación. Para ello, la *muyt'a* y la *muyta* impulsan el despliegue interno y contextual de cada estudio de caso y las relaciones posteriores entre los tres estudios de caso.

Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari

A Cuyahuani se llega en dos horas desde la ciudad de El Alto, a la salida de La Paz. Está situada casi a orillas del lago Titikaka entre montañas andinas y cercanos nevados. Rodeada de montañas *achachilas* y *awichas* tutelares, estar ahí invita siempre con estxs respetables abuelxs a conversar.

La Tupak Katari fue creada por decreto supremo 29664 el 2 de agosto de 2008, después de una acción racista de autoridades, docentes y estudiantes universitarixs, el 25 de mayo. Cuenta con cuatro carreras: Ingeniería e industria de Alimentos que “busca formar profesionales en la ciencia y tecnología de alimentos, que apliquen sus conocimientos en el diseño y adecuación de los procesos de conservación, transformación e innovación de los alimentos. (2018, párr. 1). Ingeniería textil que “desarrolla e innova los procesos textiles desde la transformación de la fibra hasta la obtención del producto final de consumo masivo. Sus áreas de aplicación laboral incorporan actividades de planeamientos, dirección, evaluación y operación” (2018, párr. 1). Ingeniería Agronómica que tiene “por misión la formación de profesionales de alto nivel académico, la generación y difusión de tecnología, sobre la base de una actividad de investigación social” (2018, párr. 2). Medicina Veterinaria y Zootecnia que promueve “formar médicos veterinarios de alta calidad con valores morales y éticos que estén comprometidos con el desarrollo sostenible de la región” (2018, párr. 1). También oferta cursos de Diplomado y Maestría y aspira a dictar doctorado.

Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amawtay Wasi, fue creada en 2004 y reconocida legalmente por el estado ecuatoriano, por tanto, fue parte del Sistema Nacional de Educación Superior mediante Ley de la

República No. 2004-40, del 28 de julio del 2004. Su estatuto orgánico fue aprobado por el pleno del Consejo Nacional de Educación Superior–CONESUP, mediante Resolución RCP.S11 No. 35205, el 20 de noviembre de 2005. Las Carreras se denominan “trazas” y son:

Tabla 1
Programas de formación ofrecidos en el área de educación formal
y en el área de educación informal

Áreas	Niveles	Temática	Título	Semestres/ créditos
Educación formal	Pregrado	Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral	Arquitecto	10 semestres
		Agroecología	Ingeniero	10 semestres
		Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural	Licenciado	8 semestres
	Postgrado	Investigación intercultural	Diploma Superior	8 semestres
Educación informal	Promotores	Agroecología y Liderazgo	Promotor	3 semestres
		Liderazgo y Turismo Comunitario	Promotor	3 semestres
		Comunicación Intercultural y Comunitaria	Promotor	2 semestres

Fuente y elaboración: Fernando Sarango

La Amawtay Wasi contaba con unidades en donde se desarrollaban las actividades académicas y culturales: Sede Principal “Conocoto”, Quito D.M. (Arquitectura); Centro Universitario Intercultural (CUI), Comunidad “El Prado”, parroquia Ayora, cantón Cayambe, provincia de Pichincha (Agroecología).

Hasta antes de su suspensión, el número actual de estudiantes en el nivel de promotores era de 70. El número de docentes en el nivel de pregrado es: 16. El número actual de docentes en el nivel de postgrado es: 10. El número actual de docentes en el nivel de promotores es: 8. Porcentaje de estudiantes y docentes indígenas: El porcentaje de estudiantes indígenas es el 90% y el de docente es el 60%. Lenguas en que se trabaja en la institución: A nivel administrativo prevalece la lengua castellana y a nivel de los procesos de aprendizajes aquellos docentes indígenas que dominan su lengua materna, imparten clases en su lengua propia. Así el caso de los shuar en la provincia de Morona Santiago y los saraguros en Tenta, provincia de Loja.

Universidad Autónoma Indígena Intercultural

Consejo Regional Indígena del Cauca UAIIN-CRIC

La Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, por sus siglas CRIC, fue creada en 2003. La UAIIN-CRIC es una entidad que articula toda una historia organizativa de luchas y reivindicaciones por más de 40 años. El CRIC, fundado en 1971, se constituye en la autoridad tradicional de los pueblos indígenas del Departamento del Cauca. El CRIC tiene un doble reconocimiento: como autoridad tradicional y autoridad educativa para los pueblos del Cauca por la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca. Para mediados de 2018 la UAIIN y después de varias disputas con el Estado colombiano, ha sido reconocida por el Ministerio de Educación Nacional, pues la UAIIN-CRIC pasó a ser la universidad indígena pública de Colombia, además del reconocimiento como una institución de educación superior propia.

Ese doble reconocimiento implicó la convocatoria a las 125 autoridades del CRIC, quienes aprobaron la resolución entregada por el Ministerio de Educación en el contexto de la autonomía de los pueblos y del Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP. Como dijo Rosalba Ipia Ulcué, que siempre se había exigido el reconocimiento a la UAIIN, desde la ley 21, desde el artículo 7 de la constitución Política pero el estado quería hacerlo desde la ley 30. Es aquí cuando se genera la lucha y se logra el decreto 1953 del 2014. Es en esta ley que se dan unas orientaciones de cómo se debe crear y reconocer las instituciones de educación superior indígenas propias. Se abre, entonces, un sendero jurídico en base a la ley 21 y el decreto 1811 del 2017 y se logra el reconocimiento formal de la Universidad por parte del Ministerio. Hoy en día está reconocida y toca ver la relación de la UAIIN y el Estado, en el marco de sus propias políticas generadas en más de 40 años de lucha como organización del Cauca y 16 años como UAIIN que guarda y cría esa memoria del CRIC.

Hay una estrecha relación entre la universidad y las autoridades tradicionales frente al Estado, y esta relación está marcada de alguna manera por Eel t'inkhu, entendido como el encuentro no sólo de fuerzas humanas sino también de fuerzas heterogéneas. Las autoridades tradicionales resistieron la intención jurídica del Estado y provocaron los equilibrios desequilibrantes por la tensión jurídica. Finalmente se dio, lo que se podría denominar como el equilibrio recíproco entre el Estado colombiano y

autonomía de los pueblos y sus autoridades tradicionales, equilibrio que será de contrapunto relacionador entre el Estado boliviano y la Tupak Katari.

En el Cauca habitan aproximadamente 260.000 indígenas de 9 pueblos distintos (cerca del 20% de toda la población indígena de Colombia), constituyéndose en el departamento con mayor presencia indígena. Según explican integrantes del equipo técnico y directivo de la UAIIN, desde su fundación el CRIC ha venido construyendo “una propuesta pedagógica estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena [...]. El proceso organizativo en sus diversos espacios de reflexión y toma de decisiones fue asumiendo la educación como una herramienta política de reivindicación cultural” (Bolaños, Tattay y Pancho 2009, 156). Comenzó por la formación de maestros bilingües, luego se crearon escuelas comunitarias y posteriormente se generaron diversos espacios para formar dirigentes para la gobernabilidad, agentes para atender la salud, cuadros de producción para dinamizar los procesos de cultivo y producción de las tierras, procesos formativos para atender las diversas necesidades que el creciente movimiento indígena frente a un horizonte de mejoramiento de las condiciones de vida iba demandando en el marco de lo que actualmente se denomina el Sistema Educativo Propio.

Actualmente, la UAIIN-CRIC tiene aproximadamente mil estudiantes, en nueve zonas indígenas del departamento del Cauca y además en otras regiones del país. El 88% de sus estudiantes son indígenas, de todos los pueblos indígenas del Cauca, el 2% de otras etnias y regiones, el 9% son mestizos y el 1% afrocolombianos. En la actualidad ofrece formación en cuatro programas de licenciatura y varios diplomados, todos ellos en campos que responden directamente a las necesidades, demandas y propuestas de las comunidades a las que atiende y de las que forma parte. Las licenciaturas en curso son en Pedagogía Comunitaria, Derecho Propio, Administración y Gestión y Desarrollo Comunitario. La creación de diplomados es más dinámica y puntual, pero entre los que se sostienen de manera más duradera cabe mencionar los de Proyecto Educativo Comunitario, Currículo Propio, Gestión Etnoeducativa, Familia y Equidad de Género y Políticas de Salud.

Entre sus ideales está la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas. La educación propia se asume como una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales. Estas comunidades locales y pueblos han sido parte de un proceso donde cada localidad viene

construyendo colectivamente su *Plan de Vida*.⁹ Cada Plan de Vida expresa la subjetivación colectiva de cada pueblo y en muchos casos se opone a los planes y diseños nacionales y globales del Estado colombiano. En todos estos años el Plan de Vida de cada pueblo se ha constituido en una herramienta de resistencia y re-existencia. Por un lado se resiste los embates coloniales de las políticas nacionales y por otro se re-existe en cuanto reconstituye sus propias prácticas de vida en continuidad a la memoria ancestral prehispánica. Si bien toda experiencia y prácticas de vida están cruzadas por relaciones de dominación, en toda re-existencia propia emerge la reconstitución en tensión con elementos dominantes, y no por ello también formas fluidas de códigos, lenguajes, prácticas plenamente propias.

Las universidades indígenas y su contextualización histórica, política, social, cultural y económica

El contexto histórico, político, cultural y económico de la plurinacionalidad implica tomar en cuenta a la mononacionalidad del Estado colonial, republicano y (neo) liberal. Mononacionalidad que transversaliza varios ámbitos como el económico, político, social y cultural, y que en su institucionalidad excluye y avasalla a la diversidad social y cultural así como a los conocimientos de culturas, pueblos y nacionalidades. Cabe señalar que los Estado-nación de Colombia, Ecuador y Bolivia articulan en su ideario, en sus prácticas y en sus historias el peso eurocéntrico de los estados-nación europeos. En el devenir de sus historias, la cultura racista de élites gobernantes que dieron lugar a los estados coloniales, republicanos y (neo)liberales respectivamente, excluyeron, invisibilizaron y avasallaron igual o peor que los colonizadores, en una paradójica conjugación de sus postulados de nación, clases sociales y poder político. Fieles herederos del carácter señorial hispano, encarnaron

⁹ El Plan de Vida es un plan de cada pueblo, elaborado colectivamente y según su horizonte ancestral y pluriverso de mundos. Este Plan de Vida está generado en el marco de la autonomía territorial de cada pueblo y es una propuesta distinta a cualquier plan de desarrollo del Estado. El Plan de Vida es una cuestión existencial y tiene como punto de partida el corazón del pueblo. Toma en cuenta la historia y memoria profundas y largas, la integralidad del pueblo desde sus creencias, experiencias, prácticas y sueños de la comunidad. Desde aquí se planifica, sintiendo y pensando y con la orientación sabia de los espíritus y los Kiwe Thë. Se retoma el pasado antiguo, se plasma en el presente y se proyecta el futuro. El futuro está determinado por el pasado circular. El Plan de vida es distinto al Plan del Estado que quiere siempre regular, absorber y disciplinar según su horizonte ajeno para la comunidad y territorio. Un Plan de Vida significa la autoconciencia colectiva del pueblo que lucha por su autodeterminación espiritual, epistémica y política.

internamente el colonialismo español, lo reprodujeron en nuevos y estratégicos dispositivos de dominación y de colonialismo interno (Casanova 2006, 202-5).

Desde la emancipación y durante el siglo XIX, diversas políticas de asimilación e incorporación subordinada a los designios del Estado-nación, fueron intentadas con tal de homogeneizar la diversidad de pueblos, culturas y nacionalidades. En Colombia:

Al querer acreditar el mito de una nación blanca y virgen, ignorando a los indios, negros y mestizos, castas y españoles, los “forjadores” criollos de la nueva república identificaron la historia patria con la de sus héroes, mártires y gobernantes. Al mismo tiempo, los historiadores de la naciente república se endosaron el papel de educadores de la nación y hecharon las bases de una identidad colectiva reduciéndola al encomio de un pasado reciente y a la glorificación de los próceres (Gómez 2004, 98).

En Ecuador, desde la revolución juliana de 1925 hasta la Reforma Agraria de 1964, el sistema hacendatario no fue abolido totalmente. En términos de justicia social y de reconocimiento de identidades, tampoco hubo la intención de reconocer la diversidad en términos estatales.

En Bolivia, desde el nacimiento de la República en 1825 hasta la mitad del siglo XIX, las políticas de invisibilización sobre los pueblos indígenas y de imposición de horizontes civilizatorios europeos, se aplicaron tanto desde la intelectualidad blanco mestiza como desde los distintos gobiernos liberales. Más adelante, la Reforma Agraria de 1952 marcó un momento de inflexión estatal, donde se pretendió reconocer la existencia del campesinado boliviano –no el mundo indígena– en el marco de una imaginaria ciudadanía mestiza. Si bien el proceso de devolución de tierras en la parte andina es más expansiva, la concesión de tierras al ‘campesino’ boliviano en general no logra configurar una necesaria relación de trato equitativo entre Estado-nación y pueblos indígenas. La idea de ‘campesino’ será un eufemismo político e ideológico que no alcanzará a reconocer la existencia de derechos integrales de los pueblos y nacionalidades indígenas.

En la década de 1970, Ecuador y Bolivia tendrán experiencias afines respecto a la emergencia de identidades indígenas asumidas como nacionalidades. En Ecuador, a partir de 1972 se crea la Ecuador Runakupanak Rikcharimuy (Ecuarrunari) que significa: “El despertar de los hombres ecuatorianos”. Fue esta organización quien introdujo la noción de nacionalidades indígenas, fundando una posición alternativa a los designios homogeneizantes del Estado-nación. En Bolivia, por iniciativa de varios líderes e intelectuales aymaras, se crea el movimiento katarista. Este movimiento se funda en la

memoria larga de las luchas anticoloniales de Tupak Katari, allá por 1781. A partir de estos gestos heroicos se implicarán conceptos fuertes como la teoría katarista de los dos ojos (ojo izquierdo, mirar hacia adentro de la identidad y ojo derecho hacia el afuera occidental colonizador), en proyección a la descolonización y la plurinacionalidad.

En los años posteriores, las organizaciones sociales indígenas se fueron robusteciendo frente al Estado-nación. A partir de la década de 1990 el movimiento indígena representado en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), postuló en sus reivindicaciones las ideas de plurinacionalidad, interculturalidad y “una educación con pertinencia cultural” (Rodríguez 2014, 68-80) Consecuentemente la CONAIE participó activamente en dos levantamientos sociales entre 1990 y 1994, siendo estos momentos constitutivos de una proyección de lo que sería después la proyección –hoy abyecta– del Estado plurinacional e intercultural en el horizonte civilizatorio del Buen Vivir/Sumak Kawsay.

En 1990 la marcha por el territorio y la dignidad de los pueblos de Tierras Bajas de Bolivia, marcó un momento importante para comprender la condición plural que el katarismo había inaugurado dos décadas antes. Desde entonces Ecuador y Bolivia ingresan a una etapa de cambios políticos en la administración del Estado-nación republicano. Las organizaciones sociales devienen también en opciones políticas y comienzan a tener significativa presencia en el campo político tradicional y en las elecciones de carácter liberal. En 1996 Pachakutik, brazo político de la CONAIE, entra en escena política. En 1993 el katarismo conciliador del indígena aymara Víctor Hugo Cárdenas había de aliarse con Gonzalo Sánchez de Lozada, representado como el k’ara gringo de la derecha política boliviana. Es el momento campeante de las políticas neoliberales en América Latina, las mismas que entran en crisis a inicios de 2000; son momentos determinantes de los posicionamientos políticos y epistémicos de los movimientos y partidos políticos indígenas tanto de Ecuador como de Bolivia.

En Colombia, la década de los 90 es importante porque es el inicio de cambios en la constitución política así como la emergencia de políticas educativas, defensa del territorio y las autonomías territoriales desde los pueblos indígenas, particularmente del Cauca. El CRIC comienza una estrategia importante para lidiar con el Estado, por ejemplo en términos políticos y educativos. La autonomía por la que habían luchado los pueblos indígenas comienza a tener una mayor profundización y será más adelante cuando el movimiento político indígena de Colombia entrará en escena.

En el caso de Ecuador, en el 2003, se da una apertura a la relación entre organización social y política de los movimientos sociales y Estado. Después de los momentos constitutivos de la década del 90, el brazo político de la CONAIE, Pachakutik, entra en alianza democrática con el coronel Lucio Gutiérrez y su presencia en el gobierno dura sólo seis meses, de enero a agosto, después de que el militar utilizara estratégicos dispositivos dirigidos a expulsar del gobierno a la dirigencia de Pachakutik (Huanca 2005). En Bolivia, y como continuidad a la geopolítica indígena de resistencia a las políticas neoliberales de privatización y enajenación de los recursos naturales, en la Guerra del agua en septiembre de 2000, los movimientos populares e indígenas generan movilizaciones éticas y provocan la Guerra del Gas en octubre de 2003, expulsando del gobierno a Gonzalo Sánchez de Lozada. Desde entonces, en los dos países se comienza a cuestionar el marco constitutivo colonial, mononacional y monocultural de las cartas magnas, y después de procesos tensos y momentos constitutivos, el 2008 en Monte Cristi y el 2009 en las ciudades de Sucre y Oruro, respectivamente, se aprueban la Constitución Política del Ecuador y la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. En estas constituciones se prevé la incorporación del Estado Plurinacional entendida como la articulación igualitaria, equitativa y en igualdad de condiciones de las naciones, culturas y pueblos originarios y afrodescendientes, con un matiz: la CPE seguirá manteniendo y robusteciendo la condición de República.

Organización del texto–poncho

Mientras viajábamos de la UAIIN-CRIC a Quintana, un resguardo del pueblo Kokonuko, la mayora Dolly, estudiante de Pedagogía Comunitaria de la UAIIN-CRIC, tejía y tejía y en el trayecto algo breve me decía: “escribir es como tejer, así palabra a palabra, mi trabajo de grado tengo que tejer, como un poncho o esta mochila, con alegría” (Comunicación personal). La mayora nasa configuraba la escritura desde el mandato de su existencia en el tejido. El tejido estaba en su cuerpo y su cuerpo en el tejido, y desde esa existencia imbricada imaginaba la escritura académica. En esa traslación natural “con alegría” subyacía la ritualización festiva de los ciclos agrarios en el camino del sol y la luna. Toda esta experiencia removía en mi ser la analogía con los tejidos de mi vestimenta, mi segunda piel. No soy tejedor, sino aprendiz elemental, pero encarno en mi corazón y piel la direccionalidad circular de mis hilos ancestrales, la

energía semántica de mis tejidos. Podía entonces sentir ser tejedor de palabras, escribir un desde entonces un texto–poncho.

En este sentido, la denominación de texto–poncho¹⁰ entraña metafóricamente a un tejido de experiencias y palabras generadas en los hilos de mi segunda piel, redimensionados por las palabras sabias de la sabia nasa Dolly. Es así que más que un trabajo académico racional, sentí tejer imbricaciones, interrelaciones y conexiones de ceremonias, conversaciones, entrevistas, análisis, interpretación y crítica de documentos institucionales y curriculares de las tres universidades indígenas en interacción con fotografías permitidas en el trabajo de campo. Esta transfiguración de prácticas ceremoniales, voces y documentos en un texto–poncho ha dado lugar a la organización de su estructura en los siguientes cinco capítulos:

En el capítulo uno se expone una serie de nociones referentes a la modernidad/colonialidad a manera de una constelaciones de sentido referidos a su temporalidad, sistema triturante, los dispositivos epistémicos, espirituales y ontológicos eurocéntricos, y la relación con modernidad/colonialidad y decolonialidad. Consecuentemente, se presenta la constelación de sentido de la pluriversidad y el pluriverso de mundos a partir de las nociones diferencia colonial, interculturalidad, epistemologías, conocimiento integral, entramado comunitario y ontologías relaciones y los mundos relacionales desde el *apthapi–ayni* (compartir saberes en reciprocidad) y *t'inkhu* (encuentro) de diversos mundos. Al final de esta constelación, se despliega desde la constelación conceptual un contrapunto del significado y fuerza proposicional del pachakuti-epistémico-espiritual tras una revisión de las concepciones de Pachakuti desde Esteban Ticona, Alejandra Insunza, Walter Mignolo, Juan José Bautista, Raquel Gutiérrez, Silvia Rivera, Simón Yampara y Nelson Cutipa.

El pachakuti epistémico–espiritual se realiza en la praxis de la corpopolítica, una noción de Ramón Grosfoguel que pone en vilo la geografía corporal de la razón. Desde acá se debate el concepto pluriversidad desde nociones afines como pluriversalidad de Walter Mignolo, el pluriverso de mundos de Arturo Escobar y el pluriverso de seres espirituales de Simón Yampara, la pluriversidad de Marcelo Fernández, la uni/pluriversidad de Silvia Rivera.

¹⁰ Retomamos la idea de Gustavo Cruz (2003) en un estudio sobre Fausto Reinaga, cuando se refiere a la tapa diseñada por Hilda Reinaga que muestra a una mujer hilando la lana y articula la idea del tejido textual en el sentido de tejer la urdimbre hermosa de un texto indio, de un poncho o un awayo. En este sentido Silvia Rivera en el prólogo dice que “el trabajo de Gustavo Cruz, de igual manera, teje hilos reflexivos importantes.

Esta articulación de la constelación de sentidos conlleva a considerar problemas vivenciales y concretos de la colonialidad multicéfala, es decir de la colonialidad del saber, del poder, del ser y de la naturaleza. En este recorrido es importante ver, con Walsh, las limitaciones y/o contradicciones de las universidades indígenas así como la apertura de agrietamientos esperanzadores en la totalización epistémica y política de la “universidad” occidental–occidentalizante. Aquí se implica el desafío de una insurgencia epistémico–espiritual desde la pluriversidad que interpela al eurocentrismo de la universidad como única perspectiva de conocimiento en situaciones de pedagogía e investigación. En este sentido, la constelación del pachakuti articula dos dimensiones: lo epistémico y espiritual, las cuales precisan su sentido desde la atmósfera cognitiva–corporal, la vibración íntima y subjetiva de un *t'inkhu* interior y su corropolítica hasta concluir con la relación del pachakuti con las pedagogías comunitarias decoloniales y la pluriversidad.

En los capítulos dos, tres y cuatro se exponen las dimensiones pedagógicas e investigativas de las universidades indígenas Tupak Katari, Amawtay Wasi y UAIIN-CRIC, respectivamente. En la parte pedagógica se toman en cuenta los documentos institucionales, tesis e interacciones con docentes, estudiantes y sabixs de cada universidad. También se toman en cuenta algunas entrevistas a actores de la educación superior. En cada capítulo se da cuenta de la relación escuela, universidad indígena y Estado como marco de relación y tensión con el eje pedagógico e investigativo en cada universidad indígena. Cada uno de estos referentes se redimensionan de distinta manera en cada universidad según la concepción y práctica pedagógica e investigativa desplegada en aula y en la comunidad. Se visibiliza el aporte de la chakana no sólo como ordenador simbólico sino como ordenador pedagógico e investigativo con afinidades y diferencias sustanciales entre una y otra universidad.

En el capítulo segundo referido a la Tupak Katari, se expone la pedagogía abyecta así como se destaca la presencia de lxs amawtas sabixs y del THOA así como la investigación reflexionada desde un texto clásico de Borges, cruzando así la separación de las disciplinas. Al cerrar este capítulo, se expone el conjunto de las prácticas potentes de los actores docentes en despliegues comunitarios de *apthapi* y las limitaciones axiales con aspectos textuales. En este marco se localiza como el *ajayu* o espíritu sagrado institucional, al Instituto de Investigaciones en Cultura y Lengua Aymara–IICLA. Esta nominación es por demás importante porque es un parámetro propio de valoración de la

pertinencia investigativa desde la espiritualidad y desde las entrañas de la lengua y la comunidad.

En el capítulo tercero, la pedagogía de la chakana de la Amawtay Wasi configura el camino del conocimiento intercultural, el proceso de desaprender la colonialidad moderna y reaprender las sabidurías propias. Asimismo se da cuenta de la parcela como sabia abuela de interacción entre seres. También se exponen testimonios orales de docentes titulados que dan cuenta de la labor pedagógica e investigativa de la Amawtay Wasi y cómo vivieron procesos del pachakuti. La fiesta de la cosecha, como lugar participativo de la mano de la comunidad, es otro aspecto importante para definir la pluriversidad. No se deja de la lado la tensión epistémica y política con el gobierno de Rafael Correa que suspendió a la Amawtay Wasi arbitrariamente, no obstante el constitucionalismo intercultural y plurinacional del Ecuador.

En el capítulo cuarto se refiere a la UAIIN-CRIC y las variadas formas de dinamizar la pedagogía desde la chakana, lxs abuelxs y la integración e interacción con la madre naturaleza a partir de vivencias espirituales como pedagogías que enseñan a practicar la vivencia espiritual. En este sentido es importante la investigación desde el vientre, la casa ancestral del cuerpo y el policultivo de la sabiduría hasta en situaciones de intención ancestral y equilibrios ontológicos del trueque.

Antes de cerrar el estudio, en el capítulo cinco se presenta el entretejido de las tres universidades a partir de sus relaciones con la pluriversidad y el pluriverso de mundos. Finalmente se presentan las conclusiones como afirmaciones realizativas que dan cuenta de las preguntas de investigación. Esto implica a las formas de tensión de los conocimientos y/o sabidurías y cosmocimientos en el contexto del pachakuti epistémico–espiritual, y la manera cómo se articulan las pedagogías e investigaciones como decoloniales, es decir, grietas y esperanzas resquebrajadoras del orden dominante de la educación superior universitaria.

Finalmente cabe mencionar que en la escritura se irradian reflexiones y poemas u oralituras a manera de epígrafes, porque son ideas vivas como estrellas, y configuran en todo el texto y en cada tramo necesario, un pluriverso de constelaciones poéticas y críticas entre verso y verso.

Capítulo *maya*/primero

La constelación conceptual

La universidad es una institución donde se manifiesta de manera clara, tensiones y pugnas entre seres, saberes y poderes o geopoderes. No obstante hoy en América del Sur esas tensiones y pugnas están tomando características y construyendo condiciones particularmente complejas también preocupantes y hasta a veces nefastas, despertando un cierto sentir hasta corporal. Uno siente en el cuerpo.
(Walsh 2016)

Todo cuerpo que perece es tierra y la tierra es cuerpo con filosofía y pensamiento. Por tanto somos inmortales desde nuestros ancestros porque nosotros somos el cosmos la pachamama y el todo. No hay otro igual. La razón es simple y abstracta.
(Flores 2017)

Alax pacha/el mundo de arriba, es el espacio de residencia de los seres astrales. Mama luna, tata inti, astros y estrellas se conjugan con los cuatro vientos, la lluvia, el trueno y el relámpago sobre la tierra, Estos seres orientan de muchas formas el devenir en cada región del mundo. Nuestra perspectiva teórica es como la ubicación de esos seres astrales en una constelación que se va entretejiendo, y por ello, la teoría o los conceptos no se aplican como un marco teórico a un objeto de estudio. Más bien se trata de ver los sentidos conceptuales como la disposición armónica de un cielo estrellado configurado por una constelación de nociones teórico–críticas que, con su claridad conceptual, ayuden a clarificar el por qué y para qué de la investigación y así iluminar el proceso metodológico de serpentear, caminar, conversar, entretejer–dinamizar la presente investigación.

1. La constelación de la modernidad/colonialidad, la pluriversidad, el pluriverso de mundos y el *pachakuti*/

La modernidad se puede comprender desde orden natural de la luminosidad del día y la oscuridad de la noche. Solo que el macrorrelato moderno se sustenta en lo luminoso de sus virtudes, promesas y utopías positivas y esconde su lado oscuro que, en este caso, significa el horror y la crisis civilizatoria del sistema–mundo capitalista, es

decir, sus contradicciones, avasallamientos y muertes de pueblos, culturas y de la propia naturaleza por la colonialidad del poder (Quijano, 2001). Sólo expande la irradiación solar de su proyecto narciso y esconde su otro lado que la constituye por la colonialidad.

Hay un momento inaugural para la comprensión de la modernidad: 1492. Nacida de la conquista, su ego cónquiro siempre ejerció una visión ocular-céntrica y una palabra autoritaria sobre las acciones vivenciales de pueblos, culturas y nacionalidades. Desde la llegada de Colón, la invasión y violencia política, por un lado, y la violencia epistémica y espiritual por el otro, sus agentes religiosos, científicos, filósofos y dispositivos institucionales se atribuirían el don de conocer y mirar desde el lugar europeo “sobre” nuestros lugares y alteridades, así como de ejercer derechos políticos y pertenencias espirituales y epistémicas. La mirada moderna/colonial, en este sentido, objetivó y adjetivó la ligazón indígena con su lugar territorial e invisibilizó estratégicamente los derechos indígenas de pertenencia al planeta y de ser reconocidos y respetados como mundos en el mundo. En este contexto, ¿qué ‘mismo’ es la modernidad? Para los fines de este trabajo, por modernidad entendemos al proceso histórico, capitalista y sociocultural desplegado en Europa particularmente desde hace más de 500 años. La modernidad es un modelo de civilización hegemónico que despliega valores, prácticas, imaginarios, deseos y proyectos de acción individual sobre ideales abstractos de ser humano, trabajo, naturaleza, universo, historia, conocimiento así como una concepción de vida basada en el vivir materialmente mejor, en el sentido teleológico del desarrollo y el progreso lineal fundado en la lógica capitalista.

1.1. La modernidad y la colonialidad multicéfala del poder

En el marco crítico de las teorías producidas en suelo de Abya Yala/América Latina, está la Perspectiva de la Colonialidad del Poder, después de la Teología de la Liberación, la Pedagogía del Oprimido y la Teoría de la Marginalidad en relación a la Teoría de la Dependencia. La colonialidad del poder representa un quiebre importante en el pensamiento crítico del continente abyayaleño/latinoamericano y en el contexto mundial, porque su enfoque parte de la relación de poder entre el continente del Sur y las estructuras de poder mundial. Como dice Quijano:

América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera id-entidad de la modernidad. Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder” (2014, 778).

La constitutividad de América como un primer espacio/tiempo de poder mundial a partir de las diferencias supuestas de la biología, ubicó las relaciones de dominación sobre lxs conquistadxs y generó el relato virtuoso de la modernidad global y sus metarrelatos funcionales a su reproducción infinita. Este giro conceptual de la colonialidad del poder redimensiona complementariamente los conceptos de colonialismo, colonialismo interno y descolonización, al introducir la biologización de la desigualdad (Segato 2015) que justifica la explotación capitalista desde la instrumentación del concepto raza, el cual que se constituye en matriz explicativa de dicha colonialidad del poder.

Al respecto, Quijano dice que la idea de raza es poco probable que haya sido cultivada antes de la colonización. Es posible la emergencia de este concepto en relación a las diferencias creadas de conquistadores sobre conquistados. Activando el dispositivo diferencial, jerárquico y clasificatorio que otorgaba la idea de raza, también se configuraba el lugar predominante en las relaciones de las diferencias entre los conocimientos y saberes de colonizadores y colonizados. De acá, entonces que la población mundial clasificada y jerarquizada será dividida racialmente a nivel del trabajo. Esto dará lugar a que viejas formas de explotación se reactiven con el manto de la naturalidad laboral, es decir, que las relaciones de servidumbre, esclavitud, ausencia de derechos laborales, venta inequitativa de fuerza de trabajo, entre otras, sean vistas como normales por la condición racial objetivada en la relación sujeto-objeto y estructurada en el eje de la clasificación jerárquica.

La población mundial clasificada, entonces, será testigo del desarrollo de la modernidad capitalista y de las nuevas relaciones subalternas en distintas dimensiones y eslabones productivos. Los colonizados tendrían trato diferente en esas dimensiones y eslabones. Parafraseando a Quijano (1993): la colonialidad del control del trabajo

determinó la distribución geográfica de cada una de las formas integradas en el capitalismo mundial.

Esta raíz discursiva de la colonialidad implicó el despliegue de una moral objetivante, por un lado, y adjetivante, por el otro. En primer lugar los pueblos y culturas podían ser observados, calificados y diseñados según el imaginario racial de la colonialidad. Es el momento en que la función intra-ocular céntrica de la modernidad europea constituyó a pueblos, culturas y nacionalidades, como objetos manipulables y objetos de ejercicio de derechos universalizantes, nunca sujeto de sí mismos, y menos sujetos articulados a sus propias determinaciones. En segundo lugar, podían ser objetos de lenguaje, es decir, objetos de poder ser nombrados desde una autoridad expansiva estructuralmente a los diseños globales capitalistas y ser adjetivados desde categorías explicativas a una moral fundada en la razón instrumental colonizadora. De esta manera, los procesos de colonización, no serían más que la expansión, disseminación y esperada encarnación triangular de la colonialidad en la interioridad espiritual, subjetiva, mental y corporal de pueblos, culturas y nacionalidades. Es acá donde se inaugura la retórica moral de la modernidad (Mignolo 2017).

La colonialidad del poder, en verdad, alcanza su primer fundamento en la lógica de la clasificación racial entre los colonizadores y los colonizados a través de “la organización de la sociedad en diferentes niveles donde la división del trabajo está montada sobre la base del elemento raza, que ser. Además éste será el ordenador central para que las sociedades actuales estén estructuradas en anillos de jerarquía colonial” (Patzí 2007, 67). En este marco hay características constitutivas de la modernidad, que interesa para los fines de nuestro trabajo: a) la concepción del tiempo, b) su impulsión triturante como sistema, c) los dispositivos epistémicos y espirituales de su dominación d) la ontología desrelacionada del cuerpo e) el eurocentrismo f) la decolonialidad.

1.1.1. La modernidad y la temporalidad lineal

La modernidad debe comprenderse como una noción compleja de carácter teleológico que traza recorridos de intensidad y densidad para la construcción de un mundo que avance hacia propósitos cada vez más insospechados. El centro de esa voluntad de acción teleológica es el sujeto o, como se dice en la invención contemporánea, el ciudadano. En este sentido, alcanzar los propósitos teleológicos tendrá su propia condición de posibilidad; solo podría hacerse con los dispositivos de la

lógica racional. La modernidad inventa al actor de su propia constitutividad, y hace de él un actor encarnante del diseño global, un personaje expansivo y sin suelo cultural, como diría Rodolfo Kusch, pues “no estamos en el mejor de los mundos posibles, estamos en América, entre polos opuestos, adentro y afuera de nosotros mismos (1978, 52).

El mito de la modernidad al iniciarse en 1492, en una una nueva visión mundial de la Modernidad, lo que nos descubrirá no sólo su ‘concepto’ emancipador (que hay que subsumir), sino igualmente el ‘mito’ victimario y destructor, de un europeísmo que se funda en una ‘falacia eurocéntrica’ y ‘desarrollista’ (Dussel 1994) introduce una idea civilizatoria que pretenda superar la supuesta barbarie y alcanzar procesos de desarrollo y progreso de la humanidad. Situando el metarrelato bíblico de la creación de la vida o el metarrelato de la evolución de las especies, la humanidad tendría un principio concatenado al supuesto encuentro de culturas en 1492, como el tiempo de encuentro que da continuidad al desarrollo y progreso humano. El pasado y las historias locales de la diversidad y multiplicidad de pueblos tendrían que ser superados en aras del desarrollismo teleológico.

El tiempo lineal está sujeto al tiempo de desarrollo. Hay una dirección ineludible hacia el futuro. El sujeto tiene el porvenir delante de sí y el pasado se ubica en el pasado. Una línea conceptual del tiempo culturalmente determinada en referencias grecolatinas, marca las formas de habitar y ser en el mundo y la relación con el mundo y los diversos mundos. La modernidad lineal expande la idea de tiempo secuencial entre primitivismo, esclavismo, feudalismo, capitalismo, socialismo y comunismo en la frecuencia civilización, progreso, desarrollo y globalización capitalista. Es una “monocultura del tiempo lineal, la idea según la cual la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos. Ese sentido y esa dirección han sido formulados de diversas formas en los últimos doscientos años: progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento, globalización” (De Sousa Santos 2010, 15).

Este evolucionismo desarrollista que fetichiza el futuro y anula lo que le precede, establece asimetrías y desvaloraciones frente al tiempo pasado. De acá que los tiempos antiguos y las lógicas de los conocimientos de los pueblos ancestrales milenarios hayan sido invisibilizados, negados, avasallados y arrinconados al fondo residual del tiempo moderno. “Común a todas estas formulaciones es la idea de que el tiempo es lineal y al frente del tiempo están los países centrales del sistema mundial y,

junto a ellos, los conocimientos, las instituciones y las formas de sociabilidad que en ellos dominan” (15).

1.1.2. La modernidad como sistema triturante

La modernidad en su proceso histórico tiene una etapa teleológica y expansiva. A este proceso se denomina también, con Dussel y Wallerstein, la expansión del sistema–mundo.¹¹ En la densidad del concepto, el sistema–mundo implica un sentido omniabarcante del capitalismo expansivo, pues engloba todos los entramados espaciales del mundo. Coloniza espacios y reespacializa densidades locales con su lógica ontológica de la mayoría de edad y del ser más expansivo en logros individualistas, lo cual se entiende como la adultez autoconsciente del progreso, el desarrollo y la felicidad. El sistema mundo es una relación expansiva, absorbente y triturante. Reespacializa el mundo en base al comercio y el intercambio de mercancías, y logra configurarse como núcleo de la irradiación capitalista en el mundo. De esta manera, su espacialidad capitalista omniabarcante será constitutiva de la modernidad hacia otros lugares del planeta, como si el planeta fuera propiedad geopolítica y propiedad cognitiva y no así de las culturas, a quienes se desconoce su pertenencia al planeta como pueblos, culturas y nacionalidades originarias.

1.1.3. La modernidad y sus dispositivos epistémicos y espirituales

Desde 1492 la invasión ha significado la imposición de una perspectiva eurocéntrica de conocimiento y de una sensibilidad espiritual católica. La episteme fundada en la razón y el logos ha configurado la ciencia como única plataforma de carácter universal. De igual manera la religión cristiana se ha impuesto a partir de represiones, prohibiciones y castigos sobre las prácticas espirituales propias de los pueblos que habitaban Abya Yala/América Latina. La colonialidad del saber epistémico y del ser espiritual fueron dos dimensiones sustanciales de la dominación colonial.

En el marco de la colonialidad del saber y el ser, la modernidad tiende a crear y reproducir las instituciones estatales, las cuales en verdad son dispositivos de la

¹¹ El concepto de “sistema–mundo” pertenece a Imanuel Wallerstein (2006). Parte del análisis de los sistemas mundiales y la manera cómo se expanden y se diseminan. La modernidad del sistema mundo o el sistema-mundo moderno es un sistema de economía-mundo capitalista vinculado a estados soberanos definidos como un sistema universal.

expansión global de la modernidad a nivel del conocimiento y la religión. Las instituciones modernas como la escuela, la universidad y las iglesias, por ejemplo, no están desligadas de las formas de gestión estatal, al contrario, establecen sus propios mecanismos burocráticos de regulación, dominación y colonización epistémica–espiritual. Estas formas constituyen las estructuras estructurantes de la institucionalidad del Estado, en el sentido de que se rige un imaginario de ser, saber y poder a cumplir en el sistema político y económico de los estados. Por ello si el conocimiento está marcado geo–históricamente, geopolíticamente y geoculturalmente y tiene valor, color y lugar de origen (Walsh 2004, 1), la religión de igual manera está diseñada desde los centros globales de poder.

1.1.4. La modernidad y la ontología del cuerpo

La modernidad es también un proceso de cambio ontológico que involucra a la existencia del sujeto y su relación con la realidad. El futuro como dimensión temporal tiende a superar aquello que se relacione con el pasado; es más, la lógica antagónica al pasado comienza por un ejercicio de objetivación racional con un futuro incierto. Encarna las formas reguladas de la formación social y desde un conjunto de condiciones y privilegios históricos, materiales y simbólicos proyecta emancipar al hombre de supuestos horizontes que lo atan irracional y subjetivamente a sus tradiciones, doctrinas e ideologías heredadas. Es decir de sus formas de ser, sentir, hacer y decidir sobre las entidades plurales que son su realidad y tienen existencia concreta en el mundo. En contrasentido, para la ontología moderna la realidad se la divide y la naturaleza es ajena a la cultura, el cerebro es autónomo y separado del cuerpo, y geográficamente occidente es racional y civilizado mientras que pueblos ancestrales, no. Por ello “el mundo está poblado por “individuos” que manipulan “objetos” y se mueven en “mercados”, todos auto constituidos y auto regulados. En otras palabras, dentro de una ontología dualista, nos vemos como sujetos autosuficientes que confrontamos o vivimos en un mundo compuesto de objetos igualmente autosuficientes que podemos manipular con libertad” (Escobar 2014a, 58).

La modernidad en este sentido, también es una forma voraz de desprendimiento ontológico del cuerpo, de la raíz, del suelo cultural, de la memoria y de prácticas sociales y culturales ancestrales, en suma, de la negación relacional como mundos en el mundo. Si en el núcleo de su expansión en tanto estructura de sistema-mundo

capitalista, se da la lógica de su propia configuración constitutiva, la modernidad creará otros valores que le permitirá alimentar el avance de su sistema absorbente. Así, el valor de la propiedad privada, el liberalismo autoconsciente, la libertad del sujeto, el imaginario de la igualdad de derechos, el pensar y no sentir la existencia y formas subordinantes de división y explotación del trabajo y la razón indolente que somete a la naturaleza, constituirán los antecedentes morales de una ontología expansiva que manipula y controla el mundo y el conocimiento.

El cuerpo, en este recorrido, es la materialidad sobre la cual la lógica de la colonialidad sostiene a la matriz racial de la modernidad. La matriz racial no tiene que ver con la forma del cuerpo, el color de la piel, el exceso o dicresión del gesto o la voluminosidad o ausencia del cabello. Tiene que ver con la capacidad y el privilegio autoconferidos que tienen unos sujetos para clasificar a otros como objetos y desvalorizar existencias.

En este sentido, “el privilegio de ciertos cuerpos y lugares (en la modernidad/colonialidad, cuerpos blancos y masculinos, cristianos y europeos, sostenedores de la heterosexualidad, lo fueran o no), que clasificaron otros cuerpos y lugares (cuerpos de indios y de negros y de otros colores, lugares como África, América del Sur o Asia [...])”. (Mignolo 2006, 6). El privilegio se autoconstituyó como una dimensión sustantiva de la colonialidad del poder y determinó también, desde su pedestal ocular céntrico, la inferioridad a las mujeres como a los homosexuales y lesbianas. Aquí también operó la dimensión clasificada del saber en tanto los conocimientos no pertenecían al sistema abstracto de pensamiento y racionalidad filosófica de la ciencia e inclusive de la religión cristiana. El privilegio de la dominación colonial los catalogó como irracionales, no científicos, obras de fuerzas extrañas y maléficas.

1.1.5. La modernidad y su eurocentrismo sobre la naturaleza

Ser centro implicará asumir la prerrogativa dominante de una etnia, la europea, una forma ampliada de etnocentrismo, hacia todo el planeta. Europa se constituirá en el ser superior conquistador e ilustrado, por encima de pueblos y expresiones políticas, productivas, culturales y lingüísticas de Abya Yala. Fundada en la función ocular céntrica de ver la vida, la economía capitalista, la configuración de los estados nacionales y las relaciones sociales asimétricas, el eurocentrismo como única

perspectiva de conocimiento avanzará estructuralmente por sobre los mundos oriental, en primer lugar, y Abya Yala en segundo lugar, encubriéndonos como pueblos o sociedades extensivos del centro, aunque periféricos y subalternos en el margen y exterioridad del sistema.

El eurocentrismo es asumir que Europa es el lugar natural y universal del conocimiento avanzado. Tiene que ver con la concesión de la prerrogativa del sentido y del conocimiento. El control del trabajo y la explotación capitalista implicará controlar las formas de producir conocimiento y validarlas como únicas si provienen de la matriz científicista de occidente. De acá que el eurocentrismo, como expresión de conocimiento único fundamentalista de la modernidad, no será necesariamente autoconstituido sino más bien se constituirá en función a las relaciones de dependencia y subordinación con las culturas periféricas. Europa incorporó a la línea periférica del sistema-mundo capitalista la idea cognitiva de realidades atrasadas y que debieran ser subyugadas, educadas, disciplinadas e incorporadas al horizonte teleológico de la modernidad, como si fuera un hecho mundial natural, al cual toda cultura debía sumarse para superar su minoría autoculpable de edad, salir de su condición de incivilizado o desear la blanquitud de cuerpo y pensamiento. El eurocentrismo inventó la inclusión abstracta de sociedades milenarias a nivel global, alimentándose de ciertos principios positivos de la modernidad, pero al mismo tiempo inventó su veneno¹² al ejercer una exclusión concreta de pueblos, culturas y nacionalidades. Estructuralmente nunca pudo habitar su centralidad con la inclusión concreta de pueblos ancestrales, pues más bien el predominio de ser centro solo pudo serlo en función a su lógica colonizadora, absorbente y trituradora de las diferencias coloniales.

En este contexto es importante ver el rol de la ciencia, su pedagogía y las formas de investigación subordinadas al eurocentrismo como perspectiva de conocimiento explotador sobre la naturaleza, que es comprendida como recurso natural y objeto de riqueza. La racionalidad científica invade la naturaleza y Abya Yala/América Latina se va convirtiendo en fuente de recursos a nivel global para sustentar al capitalismo, con su dispositivo de dominación epistémica, el conocimiento científico al servicio de los poderes transnacionales. De acá el imperativo desarrollista y extractivista de los estados, donde la ciencia y el conocimiento tecnológico se diseñan e imponen como proyecto de

¹² Octavio Paz reflexiona la novela como hija de la modernidad y a ésta bajo el eje de los principios constitutivos del veneno y el alimento. El primero serían los principios positivos y promesas utópicas del liberalismo moderno naciente desde 1789; el segundo sería la suma de contradicciones e imposibilidades para consagrar esos principios y utopías modernas (Paz 1967, 67).

disciplinamiento desarrollista contra los pueblos indígenas y afros. Hoy en día el conocimiento científico y eurocéntrico avasalla la naturaleza con la tecnología transgénica, la industrialización despiadada mientras va absorbiendo y triturando toda forma de soberanía alimentaria y prácticas productivas de autoconsumo y de seguridad alimentaria, imponiendo además la producción homogénea y de monocultivo que implican además a las formas de pensamiento y al modo de comportamiento sujeto–objeto con la naturaleza. “La concepción de naturaleza que se aincó con el proyecto moderno/colonial, determinándola como un recurso ilimitado por ser explotado, produjo la pretensión antropomórfica de superioridad del ser humano sobre ésta, generando, a su vez, la dicotomía cultura/naturaleza, (Albán y Rosero 2016, 32). Es así que eurocentrismo y colonialidad de la naturaleza están implicadxs por la complicidad epistémica y política que actúa sobre y contra la naturaleza.

1.1.6. La modernidad/colonialidad y la decolonialidad

Sí la modernidad es un proyecto de invasión, conquista y dominación del poder, saber, ser y naturaleza, y su lado oscuro e inevitable es la colonialidad, qué salidas, fugas, críticas, resistencias y alternativas se le puede oponer y permear su dominio, fugar de su irradiación dominante, criticar sus fundamentos y práxis cotidianas, resistir con alternativas otras de re–existencias?

La posibilidad de encontrar otra cosa y otro modo de hacer la vida pasa por descolonizar su dominación, desprenderla de las experiencias cotidianas, y reconstruir o dar continuidad a formas autónomas de re–existencias (Albán 2015)¹³ y cosmoexistencias distintas al modo de ser, hacer, razonar, gobernar y colonizar moderno. Desde el punto de vista de la descolonización, la noción es importante para desmontar la dominación colonial, desestructurar sus coordenadas impositivas, sus instituciones, prácticas y gestos. Lo decolonial, suma esta necesaria y primera acción de desmontaje de la dominación en el sentido de que es necesario de sus escombros o cenizas, pedazos y fragmentos desmontados y desprendidos, “la reconstrucción radical de seres, del poder y saber y, más ampliamente de la relación sociedad–naturaleza. Así, la decolonialidad no es meta o fin en sí mismo, sino herramienta política y conceptual

¹³ Adolfo Albán plantea que la resistencia no implica la crítica y negación de un poder que orpime. Se trata de la creación de otras formas de reivindicar la existencia, es decir, de sentir, de pensar y de actuar en un mundo aún colonial y cruzado por fuertes estructuras de dominación.

que ayuda vislumbrar la problemática en su complejidad y esclarecer el rumbo –teórico, práctico y vivencial– de la lucha, insurgencia e intervención” (Walsh 2009, 234).

La decolonialidad al ser herramienta política y conceptual, delimita su horizonte en las luchas situadas por los efectos del poder y en las luchas vinculadas al conocimiento. En este sentido, su funcionalidad práctica, coadyuva a comprender situaciones de colonialidad y clarificar el rumbo de la insurgencia e intervención distinta, creativa, alternativa. Por clarificar el rumbo se puede entender, el aliento que impulsa la descolonización y al mismo tiempo la insurgencia creativa que precede o se desprende de la colonialidad. Esta insurgencia creativa se expresa en su suficiencia íntima, como diría Santiago Arboleda, en su propio diseño de re–existencia, en su autodeterminación cognitiva y subjetiva, y en el contrapunto crítico con la colonialidad que se va destruyendo., desmontando y desprendiendo en proceso. La decolonialidad, señala el rumbo descolonizador a alentarse así como el rumbo de la significancia ampliada del pluriverso emergente. De esta manera, la decolonialidad visibiliza la crítica a la totalización moderno–colonial, y acompaña e impulsa las fisuras creadoras que los sujetos, pueblos y comunidades en los intersticios, fisuras o por fuera de la estructura colonial recrean y re–existen desde el pluriverso de sus mundos.

1.2. La constelación del entretejido: pluriversidad y pluriverso de mundos

La pluriversidad es una imagen de la diversidad real de los ancestrales milenarios. Se encuentra formulada en el texto *Memorias del Primer Encuentro de Universidades Indígenas de Abya Yala* (Amawtay Wasi 2008). Posteriormente aparece en la *Memoria del Seminario Internacional: El movimiento indígena y la educación en Abya Yala* (Amawtay Wasi 2009). Ambas actividades se realizaron en Kitu (Quito) Ecuador. Su contenido articula la experiencia de los pueblos y su geopolítica en términos de educación superior indígena, es decir la inter-relación epistémica y espiritual entre universidades indígenas, por un lado, y la manera cómo cada universidad teje la pluriversidad entendida como el pluriverso de mundos de los pueblos que representa. Por ello en el acuerdo de 2009, se dice que es necesario un trabajo arduo en el horizonte de los pueblos y el “fortalecimiento de la Red de Universidades Indígenas Afrodescendientes e Interculturales del Abya Yala y del mundo, de manera estructurada y funcional, con una agenda que permita el fortalecimiento de la educación

Superior, la sabiduría y la cosmovisión indígena con enfoque intra e intercultural, camino a la reconstrucción de la Pluriversidad” (2009, 53).

Reconstruir la pluriversidad y fortalecer la Red, entraña a la concepción del tejido indígena. La Red de universidades indígenas se proyectaba como un tejido a ser vigorizado. A diferencia de las redes de universidades públicas, donde la pluriversidad o pluriverso es una oceánica ausencia. Como dice Arturo Escobar:

El entretejido parte de la concepción central de muchos pueblos originarios del mundo. Los compañeros del pueblo nasa y la ACIN estructuran su vida, su cosmología alrededor del concepto de tejido político y el tejido de comunicación...Pero, ¿tejer el pluriverso qué significa eso? ...Don Vicente Peña esta mañana me hablaba sobre cómo se teje el pluriverso [sino es] a partir de todas las practicas cotidianas, de los colectivos, de los sabedores [...] (Escobar 2017, min. 8-10).

Este imaginario y proyecto de entrejer el pluriverso de mundos y la pluriversidad de los pueblos, tensiona el orden dominante del conocimiento, la pedagogía y la investigación a nivel de educación escolarizada y la educación superior. Tensiona, por tanto, la matriz que precede y sustenta al orden dominante, en este sentido, a la matriz civilizatoria moderna. Al mismo tiempo cabe señalar que el pluriverso está en peligro porque lucha contra el monoverso colonial del sistema mundo capitalista, es decir, contra la concepción de la existencia de un solo mundo y un solo verso epistémico y una sola lógica espiritual.

1.2.1. Pluriversalidad y diferencia colonial

La diferencia colonial se genera a partir de las historias locales avasalladas por la modernidad/colonialidad. Estas historias al marcar su diferencia por efecto del dolor colonial, se constituyen también por su potencial epistémico y los términos de la conversación que presupone el despliegue de la descolonización. Al respecto, Walter Mignolo dice que es el mecanismo utilizado desde el siglo XVI para la subalternización del conocimiento no occidental. Esta afirmación implica al lugar y a las experiencias diversas y que han sido subalternizadxs. La inferiorización de saberes, conocimientos, formas de ser, territorios y formas de habitar esos territorios, se materializó desde el punto de vista económico, político, epistémico, ontológico y espiritual. La diferencia no es abstracta, sino concreta y emergente de la inferiorización clasificante en coordenadas de superioridad colonial.

La irradiación de la colonialidad al generar la diferencia colonial también implicaría la generación simultánea de una crítica y puesta en vilo de las geopolíticas dominantes de conocimiento. A esto se suma que esta perspectiva genera una epistemología dominante que se disemina por el sistema mundo como universal. El universalismo tropezará, sin embargo, con formas de conocimientos otros basados en la experiencias e historias locales, los cuales agrietarán su única perspectiva para hacer florecer los diversos lugares de enunciación¹⁴ epistémica. A esta diversidad Mignolo denominará “diversalidad”, en primera instancia, una noción que se opondrá a universalidad. Posteriormente precisará a partir de la existencia concreta de diversos paradigmas otros de pensamiento, como “pluriversalidad”: “La hegemonía de un ‘paradigma otro’ será utopísticamente la hegemonía de la diversalidad, esto es, de la ‘diversidad como proyecto universal’ [...] y no ya un ‘nuevo universal abstracto’” (Mignolo 2003b, 20).

1.2.2. Pluriversidad e interculturalidad

Marcelo Fernández con Yamila Gutiérrez Callisaya confrontan la compleja realidad de las poblaciones de Santa Cruz, como Plan 3000 y Tapacaní, y Villa Ingenio y las comunidades de Milluni Alto y Milluni bajo y El Ingenio de la ciudad de El Alto. En contacto convivencial con estas poblaciones denominadas como “villas”, “barrios”, “zonas”, y que en el léxico académico se conocen como “periferias”, “zonas marginales”, “áreas suburbanas” o “áreas periurbanas”, afirman el concepto pluriversidad. Para ello reflexionan la interculturalidad como un concepto transitado en las relaciones sociales, al punto que “tan solo se remite a una convivencia sociocultural entre diferentes, entre vidas, en una perspectiva de complementariedad y de beneficio mutuo”. Este beneficio mutuo, inclusive en términos de igualdad social, económica y política, resulta una relación discreta y demasiado antropocéntrica. Trascendiendo esta relación “se trata de una pluriversidad que no solo tiene implicancias sociales sino que compromete a los elementos circundantes, como los cerros, los animales, la floresta,

¹⁴ Mignolo introduce la relación entre perspectiva y lugar de enunciación para explicar la producción de conocimiento. El lugar de enunciación será el lugar ‘local-territorial’ y concreto de pensamiento; la perspectiva será una posición ética asumida. En palabras de Mignolo: “Distingo aquí ‘lugar de enunciación’ de ‘perspectiva’[...]. Si el desde dónde (el lugar de enunciación) se corresponde con la perspectiva (la posición asumida) desde la diferencia colonial, tenemos un pensamiento fronterizo fuerte. Por otra parte, si el lugar de enunciación no es el de la diferencia colonial, pero hay una posición asumida que se identifica con la subalternidad colonial entonces se habla de pensamiento fronterizo débil” (28).

incluyendo el mundo cosmológico. Eso va más allá del paradigma de la interculturalidad” (Fernández y Gutiérrez 2009, 23).

Toman en cuenta el modo ontológico de producción del mundo andino en el sentido de que desarrollaron su sistema agrícola sobre la base de la diversidad, por tanto la apertura a una mayor acción intercultural y no en base al monocultivo. A esto se suman otras prácticas circundantes, que permiten entender acciones intersociales o interculturales como por ejemplo las danzas, la música o los textiles. Estas prácticas y textualidades concentrarían en su matriz diversas formas de convivencia entre opuestos, y que el término *jiwasa* en aymara explicaría. Desde el nosotros incluso las polaridades conviven en la diferencia y no se mezclan. La pluriversidad entonces tiene que ver con la convivencia con el mundo cosmológico y la naturaleza en la diferencia, y no sólo a nivel social o humano. En este sentido, la interculturalidad, la pluriversidad muestran “el camino de la oposición equivalente no sólo a la negación del otro sino también a la autonegación, de lo que se trata no es de asimilar o destruir, pues en cualquiera de los casos se cancela toda diversidad. El camino de la crianza supone diálogo” (24).

1.2.3. Pluriversidad e interculturalidad de las diferentes epistemologías

Silvia Rivera afirma que uno de los males de la universidad es “el pacto de la mediocridad, que es un sistema de *llunk'erío*”, en idioma aymara adulón o servil. El discurso de universidad de calidad o eficiente estaría en duda puesto que estructuralmente existen problemas teóricos y de comprensión de la realidad. Pero a partir de discursos y prácticas se encubre esa realidad y se reproduce el colonialismo en su más actual condición. Alude por ello a Octavio Paz para afirmar que las palabras no designan objetos sino encubren sus significados. Al hacer esta operación quedan intactas las “viejas prácticas prebendales, colonialistas, incluso racistas”. Y es justamente esa dimensión encubridora del discurso y la facilidad que existe para transformarlo, lo que permite “dejar intactas viejas prácticas prebendales, colonialistas, incluso racistas”. Esta realidad colonial quedaría intacta y el lenguaje sería el dispositivo de su reproducción ampliada inclusive en la educación superior donde se supone prima la honestidad intelectual.

En este sentido Rivera ensaya una concepción de universidad distinta a la convencional. Partiendo de Robert Pirsing, plantea que “la verdadera universidad carece

de localización específica en cuanto a contar con alguna propiedad, menos se solventa con salarios o aportación alguna. Todo lo contrario a las determinaciones materiales y económicas, “la verdadera Universidad es un estado mental” y una herencia natural del pensamiento a circular con libertad y no capturado a los designios del poder económico y a la extrema institucionalización burocrática, mediocre y *llunk'u*. Por ello, “la auténtica Universidad es, ni más ni menos, el cuerpo que sirve de continuación a la propia razón”.

Esta concepción le lleva a plantear un contrapunto con la universidad convencional que instrumentaliza la razón, hace de la ciencia el instrumento del conocimiento y una forma de poder de la práctica profesional. En este marco, no cabe pensar en una universidad intercultural, pese –aunque Rivera no lo menciona– a que en su documento medular como el Plan Estratégico Institucional de la UMSA se menciona que es una Universidad Intercultural y junto a su pueblo, además de enfatizar en su visión y misión la valoración curricular e investigativa de los conocimientos ancestrales. Por ello la centralidad del racionalismo de la ciencia dominante en la universidad, sería una forma etnocéntrica que impide ver la diversidad epistemológica. El bloqueo a esta diversidad hace imposible la interculturalidad, aunque si se se tratara de institucionalizar la interculturalidad en la universidad, “deberíamos pensar en una pluriversidad; es decir que debería haber diferentes epistemologías, diferentes teorías del conocimiento, diferentes prácticas científicas que corran en paralelo, que brinden opciones de reflexión desde diferentes paradigmas de ciencia y de conocimiento”. Si las diversas epistemologías, teorías y prácticas debieran “correr en paralelo”, si ello sucediera, ese correr descentraría la hegemonía cognitiva y política así como la cuestión del poder universitario.

Pero pensar la pluriversidad se hace muy difícil porque aún el racionalismo cientificista no ha sido acompañado de la parte política en cuanto a igualdad de oportunidades: “ni siquiera hemos logrado cumplir con la universidad científica racionalista del Siglo XIX, que presupone la igualdad de oportunidades y la equidad” (Rivera 2007). Este aspecto tiene que ver con las estructuras clientelares y “sistema estructurado de estafa universitaria, que origina la degradación moral del estudiante y la degradación del saber”. En este sentido, son esas estructuras clientelares que predominarían contra el postulado liberal de la igualdad y la equidad que en términos científicos posibilitaría la calidad académica guiada por relaciones éticas.

En este contexto, la pluriversidad tendría menores condiciones para poder ser implementada pese a que los cambios en las estructuras del saber que integran al propio curso de la modernidad capitalista (Gandarilla 2014, 88) así lo demanden en primer orden, para pasar al orden del horizonte ético de la interculturalidad y la diversidad teórica y epistemológica.

1.2.4. Pluriverso, universidad y conocimiento integral

Luis Tapia en *Universidad y pluriverso* (2014), destaca la necesidad de una reforma universitaria desde el pluriverso interno de la institución. Articula además el eje de la autonomía universitaria no sólo como autodeterminación política y de gestión sino y sobre todo la conexión con los ámbitos de la producción de conocimiento y la articulación del país, el postgrado y la renovación del conocimiento en relación a la diversidad de sociedades, la relación entre interdisciplina e interculturalidad en el marco de las ciencias y las tecnologías y el pluralismo institucional.

La relación entre universidad y pluriverso está aislada de la crítica al cientificismo y al eurocentrismo. Al contrario, critica “la univeralidad del pensamiento científico” que “está acompañada, entonces, de una jerarquización del tipo de culturas. La cultura moderna y su núcleo europeo y luego anglosajón, se convierten ...en el conocimiento de mayor jerarquía”(31). El conocimiento por el conocimiento, así mismo, no es el problema mayor sino legitimar formas de dominación y colonialismo económico, político e intelectual de sociedades europeas en otros territorios” (30).

Asumir el pluriverso implica reconocer que la universidad está “atravesada por la diversidad, por la pluralidad de sujetos que contiene en su interior, también por fuerzas, organizaciones y sujetos que desde fuera despliegan acciones en relación a la universidad, sobre todo los gobiernos y también los núcleos sociales”. El pluriverso, por tanto, tiene una composición heterogénea de fuerzas internas y externas a la universidad. Ante esta realidad, la reducción de la universidad a la formación profesional o a la perspectiva única del conocimiento eurocéntrico, mutila la pertinencia institucional respecto al pluriverso de su propia naturaleza interior como al contexto. En este sentido, el pluriverso es la concepción y praxis de universidad que integra el conocimiento, genera su unidad a partir de una producción distinta al de la separación de las ciencias o sólo formación de especialistas. No se trata sólo de formar profesionales especialistas con capacidades y competencias en diferentes ciencias y

disciplinas, sino “articular los conocimientos que se están produciendo a través del despliegue de varias disciplinas, de diferentes proyectos de investigación, estudiando partes, dimensiones o fragmentos de la realidad” (2014, 15). Tapia intuye que la producción de conocimiento está desintegrada, parcializada y que la investigación no estudia a la realidad. Doble separabilidad y monoverso, se podría decir, acontecen en la configuración autónoma de la universidad, tanto hacia su propia configuración institucional interna como a la realidad que la contextualiza. Superar esta condición sólo podría ser posible si dejara su condición de ser “escuela de formación” y se reorientara su función a “articular/producir la unidad del conocimiento”.

1.2.5. Pluriverso, entramado comunitario y ontologías relacionales

Localizando el pluriverso en el contexto de los estudios pluriversales y la ontología política, Arturo Escobar define en *Sentipensar la tierra* como “una manera de mirar la realidad que contrasta con la suposición del Mundo Uno–MU, de que hay una sola realidad a la cual corresponden múltiples culturas, perspectivas o representaciones subjetivas”. De esta manera se configura una alternativa y una herramienta para comprender la reducción ontológica del Mundo–Uno. Este mundo, está constituido a partir de separaciones dualistas en todas las dimensiones de la vida, contrariamente al pluriverso que está “conformado por una multiplicidad de mundos mutuamente entrelazados y co–constituidos pero diferentes” (2014, 146).

Dos puntos de discusión son importantes para nuestros propósitos: la globalización y el rol de la universidad. La primera habría avasallado a los mundos relacionales y no dualistas. Hay una acción violenta y despiadada de una minoría contra las grandes colectividades del mundo. La crisis ecológica y social serían entonces a causa de la desconexión y separación con los seres tierra. De acá que “los análisis epistémicos y ontológicos emergen entonces como dimensiones necesarias para entender la coyuntura actual de las crisis, la dominación y las tentativas de transformación”. De acá que los Estudios Pluriversales y la ontología política se asumen como inter–epistémicos e inter–mundos. No se reducen a las perspectivas intraeuropeas, las cuales serán importantes como las tendencias neorrealistas y postconstructivistas, la fenomenología, el vitalismo, el pensamiento procesual, las filosofías digitales, la complejidad, el cognitivismo así como y sustancialmente pensamientos y categorías provenientes de los propios mundos.

En cuanto al rol de las universidades modernas éstas estarían siendo tributarias de la formación para “desempeñarse bien en la globalización”, lo cual conlleva a que sean exitosos en el mercado global de competidores. En este marco se hace necesario introducir una misión ética de la universidad como espacio crucial para “fomentar debates sobre los mundos y los conocimientos de otro modo”. Las ciencias dominantes, que “han invisibilizado u observado solamente de manera oblicua a los diversos mundos y conocimientos”, tendrán que dar lugar a su estática hegemonía, pues desde los estudios pluriversales, “ninguna noción del mundo, de lo humano, de la civilización, del futuro o incluso de lo natural puede ocupar completamente el espacio de los estudios pluriversales (147).

1.2.6. Pluriverso de mundos: apthapi, ayni y t'inkhu de diversos mundos

Simón Yampara en sus últimos dos libros *Remergencia del Suqqa* (2017) y *Suma Qama Qamaña* (2016) enfatiza las matrices civilizatorio-culturales, la ancestral milenaria con semillero en tiwanaku e inkario y problematiza la matriz occidental centenaria que está acabando con la naturaleza y con los seres humanos. Los dispositivos son la educación y la comunicación.

Pero el problema se especifica cuando se percibe la manera “cómo se relaciona e interacciona la sociedad con la naturaleza biótica, y los valores (anti-valores) que imparte el sistema educativo y los medios de comunicación, por falta de una visión holística de la vida”. A partir de esta ausencia de visión cuestiona la ciencia: “Aquí ¿la “revolución científica” aportó o no al cultivo de los valores de vida o más bien es productor de anti-valores bióticos suicidas?”.

A partir de esa interrogante, se establece que los sistemas de vida de los pueblos ancestrales milenarios –no hace uso del término indígena– están siendo destotalizados. Esto significa la desestructuración de “la organicidad del pluriverso de mundos: vegetal, wak'as, animal, de la tierra y la gente”. En esta situación juega un rol vital para el malestar generalizado de la tierra, “la crisis epistemológica, del modelo de organización de vida y el sistema kapitalista, con efectos cognitivos en el pensamiento, el conocimiento, los paradigmas y la filosofía de vida”. Por ello será necesario evaluar las políticas educativas y de comunicación y poner la atención necesaria al pluriverso de mundos, es decir, a las acciones cosmoconviviales de emulación por la acción del *Ayni*: reciprocidad con el pluriverso de mundos cosmo–bióticos de la Tierra.

Es aquí donde articulan, entre otras, tres categorías andinas axiales: el *apthapi*, el *ayni* y el *t'inkhu*:

Con el *apthapi*: acopio—cosecha de las energías del cosmos biótico, permanente y periódicamente por la acción del mundo de la gente se hace el *T'inqhu*: encuentros con las energías del pluriverso de mundos, mediado y regulado por procesos y dinámicas del *Ayni*: ceremonias rituales de emulación simbiótica consagrativa de lo espiritual a la materialidad de los bienes (2018, 174).

Las tres categorías están relacionadas a la interacción del pluriverso de mundos. No hay la racionalidad científica del sujeto dominando al objeto, ni la interacción restringida solo a lo humano. Tampoco está lo espiritual como algo compacto y generalizable; al contrario, es plural y diversa y por ello el *t'inkhu*, en otro lugar, se define como “encuentro, emulación de fuerzas heterogéneas” (2016, 214). Toma preponderancia en las relaciones los mundos diversos y ello contrae un tipo de conocimiento distinto al paradigma civilizatorio occidental, el cosmocimiento.¹⁵ Esta categoría, en el campo epistemológico se configura en el polo diferencial de un posible diálogo entre paradigmas de vida y “entre el conocimiento occidental y el cosmocimiento andino”. El *t'inkhu*/encuentro y emulación de las fuerzas heterogéneas por tanto, es a nivel de la *Muyta*, que es el giro como contorno local y casa adentro de los mundos del pluriverso y la *muyt'a* que es el giro como contorno más general, casa afuera de los conocimientos occidentales.

1.2.7. Pluriverso de mundos y decolonialidad

En el marco de la modernidad/colonialidad, si los sujetos, pueblos y comunidades asumen su propio diseño de re—existencia, autodeterminación cognitiva en contrapunto crítico a la colonialidad de la cual se va desmontando y desprendiendo, la decolonialidad como perspectiva de análisis orienta y alienta el rumbo con radicalidad constitutiva de seres e impulsa las fisuras creadoras que los sujetos, pueblos y comunidades en los intersticios, fisuras o por fuera de la estructura colonial (Walsh 2008) recrean y re—existen desde el pluriverso de sus mundos. En este sentido, el pluriverso de mundos re—existente, situado y descolonizado o en tensión

¹⁵ El cosmocimiento es un conocimiento conectado e interaccionado al camino del cosmos, según el calendario andino. Se diferencia del conocimiento abstracto, mental y generado en la individuación desrelacionada del sujeto.

descolonizadora con la política y el saber dominante, es acompañado y alentado en su potencia creadora, y expandida en sus infinitas posibilidades desde, con y para el pluriverso de mundos de sujetos, pueblos y comunidades. La decolonialidad no es un punto de vista observativo de la creadora insurgencia, sino una herramienta militante que actúa junto a la insurgencia creadora y criadora de vida. Acceder al pluriverso de mundos en situación descolonial implica también gestar y vivir un pachakuti. El ser y opción decolonial no podrían estar en una línea abismal respecto a las enacciones descolonizadoras y t'inkhus de energías heterogéneas que generan los pueblos y comunidades. En este sentido, la opción decolonial, es una opción en el sentido de dar un giro determinativo a la propia vida y ser parte de la enacción creadora generada por enacción de los pluriversos de mundos.

1.3. La constelación del pachakuti epistémico–espiritual

1.3.1. Pachakuti

En esta parte se articula el pachakuti como noción reflexionada y problematizada en las diversas conversaciones compartidas en el trabajo de campo. Es una palabra conocida en las universidades indígenas y conversar sobre ella ha sido familiar por cuanto explica los procesos de trascendencia espiritual relacionados a la trascendencia epistémica. En el caso de lenguas nasa o inga, así como en conversaciones con hermanxs embera, el proceso de trascendencia se nombra de otra manera, pero para la perspectiva de este trabajo y teniendo en cuenta mi lugar de enunciación andino–amazónico el sentido del pachakuti ha sido recepcionado como una noción factible de contribuir al análisis e interpretación de procesos de las universidades indígenas .

El concepto Pachakuti tiene un caminar sinuoso, ondulante y traza, como la serpiente, su propio rumbo serpenteante a contracorriente de un arrastrarse lineal. En su seno subyace la memoria antigua y en su praxis, se le atribuye inclusive efectos políticos concretos. A continuación una exposición de las principales propuestas que reflexionan el sentido de pachakuti:

Esteban Ticona plantea al Pachakuti como un proceso “que se inicia” con Evo Morales, por lo que intenta “acercarnos a algunos efectos simbólicos de esas políticas del gobierno de Evo y el Movimiento Al Socialismo (MAS)”. En este sentido, el Pachakuti supuestamente iniciado por Evo Morales se caracterizaría como la emergencia de un “pensamiento otro” –citando a Quijano vía Mignolo– y se desglosaría en: “Pacha:

tiempo, espacio. Kuti: regreso, vuelta. Regreso del tiempo, cambio de era. Trastocamiento o revolución”. Sin embargo, dos ideas no cuajan en el pachakuti: la virtuosa afirmación de que se inicia con Evo y la definición del Pachakuti nombrada como “revolución”.

Para Alejandra Insunza Pachakuti significa el trastoque del todo y que todos somos Pacha. Una inversión de lugares: “arriba” pasa “abajo” y viceversa. Toma en cuenta a 1492 como el momento trascendental de esa inversión según la oralidad andina, momento de separación entre humanos y naturaleza. Por ello el ciclo del Pachakuti implicará el todo orden de cosas a nivel social, cultural y ambiental esencialmente.

Para Juan José Bautista, el Pachakuti entra en tensión con el tiempo lineal de la dominación de los modernos y la modernidad, quienes someten a no sólo al trabajo humano sino “a toda la realidad”. Romper con sus mitos, con sus dioses, con su calendario, con sus grandes relatos y con sus utopías y su modelo ideal de progreso y del desarrollo, por un lado, y dar paso al Pachakuti como un tiempo de retorno a lo que era en el pasado, pero que sigue siendo en el presente y sigue existiendo de modo negado y encubierto por las relaciones sociales modernas. El retorno sería producir y practicar las relaciones comunitarias y un tipo de relaciones entre el ser humano y la naturaleza. El tiempo del Pachakuti estaría llegado “pero no sólo a la realidad, sino también al pensar” (2013, 270-73).

Para Walter Mignolo, Pachakuti es una palabra Aymara de varios y complejos sentidos. Señala la concepción del tiempo constituida a partir del renacimiento y con la fundación y expansión hegemónica del capitalismo. Aún así, la composición de Pacha va más allá del sentido occidental moderno y Kantiano en relación a su concepción de tiempo. Toma en cuenta “el andar del Sol y de la Luna” y la manera cómo cambian las estaciones junto “al ritmo de las cosechas y del vivir”. Este andar y ritmo de la vida son planteadas en contrapunto a la introducción de artificios transgénicos en la producción de alimentos y la genómica en relación a la reproducción de la vida, cuidándose de caer en el dualismo. Por ello podría “introducir aquí las bases experienciales de la concepción tiempo/espacio en el mandarín y en el árabe, en el bengalí y la lengua bambara”.

Raquel Gutierrez en Palabras previas de *Los ritmos del pachakuti* (2008), señala que su investigación se basa en la cuestión del tiempo como “el hilo filosófico-político que permite pensar los ritmos y movimientos de la insubordinación en la Bolivia

contemporánea”. Estas dinámicas no son parte de “un progreso, pero tampoco mero retroceso o regreso”, es la revelación del “tiempo en tanto dimensión multiplicada, complicada y dislocada de la experiencia histórica” y que impide simplificar la actualidad, la linealidad y totalización del relato y el sentir sincrónico. En este sentido, se trata de visibilizar la “sensibilidad anacrónica” que salta fuera de la línea cronológica hacia otro ritmo, otras temporalidades

Los ritmos del pachakuti no tienen un fundamento teórico que le precede sino explicarlos a partir de las acciones colectivas múltiples y polifónicas que abren espacio-tiempo trastocamiento y de superación de todo cauce normalizado y disciplinado como cotidiano. Lo común y lo colectivo se fundamentan el antagonismo étnico y social como “relámpagos en las noches oscuras”, metáfora reconocida a Raul Zibechi. Los ritmos tienen que ver con la sociedad organizada en sus comunidades, en sus sindicatos, en sus juntas vecinales, en sus federaciones, confederaciones y coordinadoras, “para trastocar y modificar ese conjunto de opresivas e injustas relaciones sociales, y en esto consiste “la apertura de una temporada de Pachakuti”. Escuchar esa temporada, es entender los ritmos del Pachakuti en la medida en la que se iban produciendo y percibir la dignidad, autonomía y capacidad de cooperación, como notas fundamentales de la sonoridad de cada cuerpo social movilizado (Gutiérrez 2008).

Para Simón Yampara se vive una situación de reconstitución de estructuras subterráneas que sin Estado ni gobierno propios activan sus razones históricas. Esto implica una serie de dinamizaciones de la cosmovisión, conocimientos, sabiduría y derechos que posibilitan la “reconstitución de los sistemas organizativos y socioterritoriales de los pueblos originarios del Qullana-suyu, de su modelo organizativo celular y del paradigma de vida”. Para ello será necesario “reestablecer los transcurso de la unidad y armoniosidad indígenas, propios de la cosmovisión (andina) del Pacha Kuti: reencuentro y retorno del tiempo de la libertad”. Este pachakuti no sería un retorno al propio ancestro, sino “un proceso de reinstauración de la pacha, es decir, del tiempo y espacio propios simultáneos y no separados”. (Yampara 2008, 44). El pachakuti es también asumido como un diluvio en donde salen a flote la imagen y los imaginarios de los íconos –el *ajayu/qamasa*–, espíritu cosmogónico de *Tiwanaku* y *Machu pixchu* y el lago Titicaca (*Titiqaqa*), las deidades cosmogónicas de la *pachamama*/ deidad de la madre naturaleza, los *pachaachachilas*/deidad de los *apus*/padres abuelos de la naturaleza, *tata inti*/padre proveedora de la energía del sol, la claridad, la luz del día y *mama killa/phaxsi mama*/Madre luna, proveedora de la energía

de la noche de la oscuridad— como otra visión, otra cosmogonía, otro horizonte. Todo esto constituiría un paradigma alternativo de vida y un desafío epistemológico para los académicos, los científicos sociales y políticos (34).

Para Silvia Rivera el Pachakuti se explica por *Pacha* = tiempo-espacio; *kuti* = vuelta, turno, revolución. Afirma que como muchos conceptos andinos, pachakuti puede tener dos sentidos divergentes y complementarios aunque también pueden ser antagónicos según las circunstancias. Así, el sentido de catástrofe o el de renovación serían posibilidades latentes dependientes del espacio y tiempo en un contexto heterogéneo y de concepciones no lineares del tiempo: “el mundo indígena no concibe a la historia linealmente, y el pasado–futuro están contenidos en el presente” (Rivera 2010, 55). Esta forma particular de entender y entenderse en el espacio tiempo implica a la relación con la modernidad, pues “los indígenas fuimos y somos, ante todo, seres contemporáneos, coetáneos y en esa dimensión –el aka pacha– se realiza y despliega nuestra propia apuesta por la modernidad” (54).

Desde otro lugar, Rivera plantea que el concepto pachakuti no sólo expresa catástrofe y renovación . Se trata de superar el localismo de ese concepto para dar lugar a otros momentos de crisis donde se redefine. Menciona a Walter Benjamín y a los “momentos de peligro” en donde la persona puede “invocar un pasado que estaba muerto” y transmutar esa herencia en una fuerza liberadora, “de esclarecimiento” y “despertar”. Pachakuti sería así un proceso de “inflexión” y transformación por “acumulación profunda”. En este sentido, la “incubación de un despertar es una incubación con retrocesos, es lenta, es dolorosa. Y eso es el Pachakutik”. Por ello los dos elementos constitutivos del pachakutik son la catástrofe y la renovación y “no están separados del momento mismo. Está preñado el momento con esa posibilidad y eso tensiona el tiempo histórico, y destruye la linealidad” (Rivera 2018, 2).

Desde el punto de vista lingüístico, el aymara Nelson Cutipa hace un análisis morfológico-semántico del lexema pachakuti. A partir de datos bibliográficos, religiosos, investigadores y aymara hablantes de la provincia Omasuyus del Departamento de La Paz, establece el significado de la estructura de semas dentro de la lingüística diacrónica. En este sentido:

El morfema pacha está estructurada tetrafonemática-mente (pusil salla). Su estructura proviene de un recurso lingüístico denominado acrónimo. El mismo se estructura gracias a dos constituyentes. El primero es paya ‘dos’ y el segundo ch’ama ‘fuerza’. El primer constituyente es el lexema paya ‘dos’, que se abrevia en PA (el principio de la

primera palabra) que mantiene su significado adverbial numeral ‘dos’. El segundo constituyente proviene del lexema *ch’ama*, que también se abrevia en *ch’a* (el principio de la segunda palabra). La unión de los extremos forma una nueva estructura PACHA ‘dos fuerzas’. El acrónimo *pacha* conforme a la lógica del *pusila* posee una semejanza de dualidad complementaria constituida por dos parejas *Pa* (chacha) y *Ch’a* (warmi). Asimismo estos dos pares de formantes están conformados por un par de dualidades expresadas por los fonemas (urqu y qachu) p-a y ch-’a, en este caso C-V + C -V, que son las generadoras el acrónimo PACHA ‘dos fuerzas’ (Cutipa 2010, 148).

Este análisis le da lugar a afirmar a que el lexema *Pachakuti* tiene una estructura en familia, tal cual sustentan los informantes *chacha* y *warmi*, en su trabajo de campo. La composición léxica de estos dos morfemas con significado se da por *pacha* tiempo y espacio, del todo y sus partes y *kuti* el retorno, inicio y fin de un cíclico. De otro lado, da cuenta que el significado de la palabra *Pachakuti* no significa fin del mundo o juicio final para la sociedad Aymara, tal como se invasiónó el idioma con la perspectiva del Padre Lvdo vico Bertonio habría “sesgado el significado del lexema *Pachakuti* al describir que él manca *pacha* (*manqhapacha*), significa infierno. “La estructura del significante *pacha* no posee el significado denotativo de infierno, fin del mundo y menos connota esa realidad subjetiva propia del viejo continente. Su análisis da cuenta de los fines y objetivos colonizadores de la iglesia que, según cada institución significativa, en cada léxico *Qulla* ha sido sustituida o resemantizada con semas religiosos católicos. Por ello en el invasiónismo lingüístico de la religión se describen de manera binaria los espacios habitados por seres divinos buenos y divinos malos, como estrategia subjetiva que tenía el objetivo de generar miedo y dominación. “El *manqha pacha* significa un lugar divino madre transportadora del líquido elemental de la vida, que nos alimenta, en si la vida misma de todo ser viviente. El presente estudio ha constatado que el *manqhapacha* no nos destruirá a nosotros, más al contrario nosotros estamos destruyendo al mundo de aquí y del de abajo” (2010, 15).

Finalmente da cuenta de que el significante *Pachakuti* de ninguna manera no significa fin del mundo, tal cual el catolicismo invasiónó el lexema. Inclusive se quiso asemejar a *pachatukuña* pero el lexema *tukuña* significa ‘terminar’. Contrariamente, Cutipa afirma que en “el idioma aymara no existe, un significante que posea un significado del fin de algo. Mas al contrario el semema de *kuti* posee un significado del fin e inicio de un cíclico, es el final y el inicio de otro tiempo, de otro todo con sus partes. Entonces en conclusión el significado de fin del mundo no existe dentro la *episteme andina*” (2010, 15).

1.3.2. La dimensión epistémico-espiritual del *pachakuti*

Todas las definiciones y concepciones de pachakuti tienen hilos comunicantes con las lenguas que caracterizan a varios pueblos . Al mismo tiempo en las perspectivas analíticas desde lo histórico, político, ideológico, cultural y lingüístico expuestas más arriba, concurre una ausencia de la especificidad del sujeto. Todas las definiciones y concepciones giran alrededor y en la exterioridad del jaqi, del cuerpo, de la subjetividad del ser. Sólo Silvia Rivera se acerca a la experiencia del pachakuti en la persona. Sin embargo, se trata de complementar las anteriores formulaciones y llenar un vacío conceptual desde lo epistémico y espiritual como componentes concretos del pachakuti.

El motivo del énfasis en comprender el pachakuti desde la interioridad del jaqi, nasa o runa del cuerpo, de la subjetividad del ser tiene que ver con las conversaciones realizadas con sabios, mayores y yachacs en las tres universidades indígenas, especialmente en los momentos de las ceremonias rituales. Fueron en estos momentos en donde se problematizó la conexión de la práctica ceremonial con las dimensiones de las fuerzas vitales o espirituales y el conocimiento entendido desde la sabiduría. En este sentido, el concepto pachakuti epistémico–espiritual está articulado por un guión que da cuenta de la inseparabilidad y al mismo tiempo continuidad existente de las dos dimensiones constitutivas del pachakuti. No es una proposición desde lo externo sino una visibilización de sus dos fuerzas generadas en su propio seno. Lo epistémico contrae e implica lo espiritual y viceversa.

1.3.3. Lo epistémico, la atmósfera cognitiva-corporal

El episteme o ámbito de lo epistémico hegemónicamente se comprende como la dimensión de conocimiento. Este concepto si bien bien tiene raíces en Sócrates y luego en Platón y Aristóteles alcanza cierta culminación histórica del concepto con Michel Foucault en *La palabra y las cosas* (1966). En ese recorrido, episteme es el contexto del saber determinado por una hegemónica concepción de verdad y poder según cada época. Lo epistémico, en consecuencia, tiene que ver con el conocimiento y con las formas de saber así como con la comprensión de generarlo y compartir o imponer a otras personas. En este sentido, existen epistemes o formas de conocimiento y saber que están unidas al poder y devienen en dominantes y crear entramados hegemónicos cuya construcción imaginaria y legitimidad institucional aparecen como universales, únicas y

verdaderas. Conceptos, nociones, discursos pueden esconder la intención política de verdad y dominio y a partir de regímenes y mecanismos de verdad ejercer la violencia política. El conocimiento entonces se convierte en una herramienta de verdad.

Pero para los propósitos de este serpentear conceptual, no se trata de articular la visión dominante teóricamente del episteme, de su vertiente fundada en la hegemonía de la razón, el logos y la epistemología que hablan “sobre” la vida. Como al respecto dice Guerrero, “[...] pues construye un saber cognitivo cargado de externalidad que no compromete nuestra subjetividad, nuestro ser con lo que conocemos, por ello no ha tenido el poder de transformar la existencia [...]” (2018, 111). Se trata –aunque Guerrero rechaza la noción episteme y apuesta casi binariamente al sentido de sabiduría–, de otorgarle un contenido que sustentara la pluriversidad cognitiva de los pueblos ancestrales milenarios, por tanto entendemos el episteme a partir de una “una concepción pluralista del conocimiento” (Restrepo 2011, 74), concepción que involucra a la sabiduría como su núcleo vital de sentido. Por tanto hacemos con Saramago, un lavado de las significaciones de la palabra episteme, la limpiamos y recuperamos sus sentidos desde la comprensión de episteme que plantea Silvia Rivera. Es así que serpentreamos su matriz conceptual y entramamos a episteme los sentidos que plantea Silvia Rivera Cusicanqui desde la visión, acción comunitaria y de relación con achachilas, lagos, piedras y los mundos de los muertos, en suma, vivencia de otro modo existencial al que procura la episteme logocéntrica de la colonialidad del saber, del ser y de la naturaleza:

Lo indígena es vivir de otro modo. Hacer las cosas de otro modo. Es como una episteme, es una atmósfera cognitiva que te lleva a por ejemplo intentar reconocer sujetos en el mundo no humano...de hecho eso cualquiera que practica rituales con cierta regularidad y seriedad, habla pues con los achachilas, habla con los cerros, con los ríos, habla con el lago, habla con las piedras. Esto es un elemento, el otro elemento es de la mano y el cerebro, sembrar y cosechar, y hacer los rituales de siembra y cosecha te llevan a otra relación con los alimentos; y la otro es intentar crear la comunidad, y la comunidad es también un entorno epistémico de conocimiento en grupo. De procesos de conocer hacer, ver hacer. (Rivera 2016, min.0:23).

La episteme india¹⁶ es, entonces, la diferencia de vivir de otro modo al vivir en un “mercado global de competidores” (Calle, comunicación personal). Ante una

¹⁶ Desde otra vertiente, Silvia Rivera plantea que: “cada ser humano que está involucrado con la memoria de su país y de su pasado tiene un indio dentro, tiene a todo el Continente. Se debe entender que el ser indio es un paradigma totalmente diferente para enfrentar el mundo y para relacionarse con él. A eso le llamo episteme, y no a un color de piel o un poncho [...]. En el tema de la comunalidad está muy

totalización moderna, mercantil y consumista de la vida que impregna hasta los tuétanos, el modo de vida indígena es vivir de otro modo y hacer las cosas de otro modo. Es decir, no reproducir *jan chuyman jaqi*, que es el sujeto insensato que se olvida de dónde provenimos y a dónde vamos, se olvida o desvía del *sarawi*, del camino esencial de la pacha.

Al ser el episteme una “atmósfera cognitiva” en donde se reconocen “sujetos en el mundo no humano”, dicha atmósfera no se localiza sólo en el sujeto cognitivo sino en un entorno vivo de presencias respirables y que generan comunicación, conocimiento y acción corporal, distinto al entorno atmosférico donde interaccionan sólo humanos, donde puede predominar la razón comunicativa sin acción direccionada en el camino de otras presencias no humanas. Por ello Silvia alude a la práctica y conversación regular y seria con el pluriverso de mundos a partir de rituales, por un lado, y a producir comunicación y conocimiento desde la no separación de la mano y el cerebro, tal cual según la ilustración de Guaman Poma de Ayala, el poeta astrólogo filósofo que conoce el ruedo del sol y la luna y es sembrador de alimentos (Huanca 2017). Los rituales en

asumido el episteme del diálogo con las plantas, el conocimiento de hierbas medicinales, lo que tiene que ver con la naturaleza. En México hay algo muy enriquecedor en la marginalidad del movimiento indio, porque se ven en la necesidad de ser seriamente indios, indios de verdad. Es algo trabajado desde adentro, no desde la apariencia o la superficie, y eso genera la posibilidad de otra cosa. Si se habla de candidaturas, existe una especie de capacidad de construcción del poder desde abajo que va a permitir un cierto nivel del mandar obedeciendo. Donde se debe tener el techo de lo que se puede y se tiene que hacer es en la ética. Sin un techo ético hasta las medidas más aparentemente radicales se pueden venir abajo, pero con ética se puede entrar haciendo grietas sin mancharse el alma, adoptando una estrategia, un eje, que es trabajar con contradicciones sin perder el rote de ese episteme que da la seguridad de que el poder no va a engolosinar. Por otro lado sabes que no estás consumando el poder, sino construyendo visibilidad, discurso, episteme, potencial organizativo [...]. “Lo que están manejando los zapatistas y el CNI, hasta donde entiendo y con la poca información que hay, es una forma alterna para hacer las cosas desde abajo, no es la clásica relación que han hecho todas las guerrillas en zonas recuperadas. La diferencia zapatista es un regalo de la humanidad. Hago un reconocimiento muy caluroso a cómo avanzó el zapatismo, y toda la base previa de articulación indígena de los setentas en Oaxaca. La irradiación de esa otra episteme, de ser indio en la práctica interna, ayuda a perfilar el por qué del fracaso del Evo Morales en Bolivia. Y viceversa, el fracaso de Evo puede aconsejar cautela para las estrategias políticas que se están dando en la macropolítica. La lección negativa puede ser muy útil.

Un gobierno indígena auténtico no hubiera recurrido a esos disfraces y rituales falsos para los turistas y la prensa. Poncho, ritos falsos y color de piel no son “lo indio”. Para mí, consiste en una episteme y eso implica varias cosas claves. Una es reconocer que los sujetos no humanos, montañas, ríos, animales, son entidades con las que dialogas. Todo lo hermoso que es entender la relación del trabajo agrícola con la relación metabólica, cósmica con la tierra.

Un segundo elemento es el diálogo con los muertos. Viven, hablan y orientan a los vivos, y permiten identificar los límites éticos que no puedes rebasar. El tercero: crear, vivir, tramar comunidad es la reproducción de la vida, implica una ética del cuidado por parte de hombres y mujeres. Otro tipo de relación hombre-mujer que también permita superar las brechas y jerarquías entre el trabajo humano y el intelectual, porque lo que haces con las manos es parte del metabolismo con el cosmos, porque participas en el ciclo de reproducción de la vida. Estas cosas son fundamento del pensamiento andino. El cuarto elemento de la episteme es acercarse a la lengua. Pues también hay desafiliación lingüística. Se empobrecen los recursos de la creatividad intelectual que ofrece el aporte indio para una nueva sociabilidad, una nueva forma de hacer política, otra relación con el mundo y la vida. Mandar obedeciendo de a deberas, y no cuatro dirigentes que le obedecen a un líder” (Rivera 2016, 4-5).

alimentos implicarían también una otra relación con los alimentos. Todo esto sería necesario para crear el ‘entorno epistémico de conocimiento en grupo’ y de “procesos de conocer, hacer, ver hacer” de otro modo. La dimensión epistémica que genera la atmósfera cognitiva–corporal será una de las parcialidades a complementarse con la dimensión espiritual, la vibración de íntimas presencias y encuentros espirituales.

1.3.4. Lo espiritual, la vibración íntima de un *t'inkhu*

Se comprende al ámbito de la subjetividad espiritual e íntima en el cuerpo. El lugar de lo espiritual es la casa íntima de la memoria comprendida a partir de la sensibilidad de sentir y pensar la red de la vida como un mundo de pluriversos. Es el lugar íntimo donde se ritualiza el estado de concentración y de acción cósmica con la pluriversidad de mundos de la naturaleza; “la espiritualidad está ligada al sentido comunitario de la visión cósmica de la vida, donde los seres se interrelacionan y se complementan en su existencia”. Por ello “la espiritualidad es la búsqueda del equilibrio y la armonía con nosotros mismos y con los demás” (Marcos 2002, 15).

Buscar el equilibrio es una forma otra de vivir y estar en el mundo. Lo contrario de la competencia desmedida que implica anular al otro y ser ganador o triunfador, exitoso. Ese lugar y vibrar íntimo se genera en el equilibrio de opuestos, tal y como es concebido dentro de la antigua espiritualidad indígena, “no es el reposo estático de dos masas o pesos iguales. Más bien se trata de una fuerza que modifica constantemente la relación entre pares duales u opuestos. Como la dualidad misma, el equilibrio o balance permea no sólo las relaciones entre hombres y mujeres, sino también las relaciones entre deidades, entre deidades y humanos, y entre elementos de la Naturaleza” (16).

Esa “fuerza que modifica” la relación para el equilibrio y el balance es el camino a caminar, la experiencia a trascender, conjuntamente al orden de la naturaleza y el cosmos. La revolución está hecha por seres humanos; la “fuerza que modifica” integra y genera la fluidez trascendente entre cuerpo, naturaleza y cosmos. A todo esta vibración, fluidez y trascendencia denominamos pachakuti epistémico–espiritual.

Este pachakuti implica un *qhip nayra uñtasis sarnaqapxañani*/el futuro está atrás y el pasado adelante (THOA). Desde esta perspectiva, dinamizando el pasado antiguo del tiempo oscuro, *ch'amakpacha*¹⁷, en el futuro que es el camino reconstitutivo del

¹⁷ Es el tiempo antiguo cuando no había sol. Es la primera edad y principio mayor, el *ch'amakpacha*. “El mito hace referencia a *ch'amakpacha* como un tiempo de penumbra o a media luz por la

tiempo antiguo en un presente que va siendo, la “fuerza que modifica” orientada al conocimiento y a la espiritualidad, deviene en tensión y fuerza política. Los conocimientos en tensión, por tanto, se generan en el furor espiritual que busca el equilibrio integral de sentir, conocer, ser, estar y hacer o en la fuerza de dominación colonial que busca imponer de forma desrelacional, una sola verdad cognitiva, tal cual el eurocentrismo de la colonialidad del saber. Por ello el desprendimiento y purga de la colonialidad multicéfala traducida en invasión, extirpación, dominación y explotación del episteme y espiritualidad indios implica un estado de vibración de conocimientos en tensión, en *Awqa Pacha*. “El término *Awqa Pacha* re–conceptualizada se comprende como la guerra general de los indios contra los invasores europeos en busca del restablecimiento del reino usurpado” y que en términos epistémicos y espirituales es generar, renovar y reestablecer la nueva vida en situación necesaria de la vibración y furor de un *t’inkhu*, es decir de un encuentro y emulación de fuerzas heterogéneas (Yampara 2016) que no se reducen a lo humano.

Es en este sentido que se tiene que “desinvasionar a los metarrelatos que la euro-modernidad ha introducido en la subjetividad” india. Así, “una vez recobrado su soberanía subjetiva, podrá producir y reproducir sus propios conocimientos, restaurando su marco epistémico *Pacha*” (Aqarapi 2016, 59). Esa restauración del “marco epistémico *pacha*” pasa por la desinvasión del ser, de la existencia.

1.3.5. **Pachakuti y corpo–política**

El Pachakuti como experiencia y concepto se genera en la experiencia profunda y antigua de los pueblos originarios, y particularmente en los territorios comprendidos en Bolivia, Ecuador y Colombia. En estos lugares no había y no hay separación en la relación cuerpo y territorio. La colonialidad multicéfala generó la separación y desarraigo entre cuerpo y territorio, toda vez que la gran diversidad de pueblos tiene

presencia de la *Phaxsi mama* (luna), la cual vitalizaba el cultivo de las primeras variedades de alimentos, incluida la coca”. Por esta razón se dice que los primeros productos alimenticios fueron alimentos y medicinas de las *Awichu* y *Achachila* (Primeros habitantes de la oscuridad). Otra de las características fundamentales es que en este tiempo, tanto la naturaleza, los animales, los minerales y el cosmos, se manifestaban en sus dos dimensiones: *Jachi* (materia) y *Ajayu* (Alma o materia invisible). Se manifestaban con facultades humanas, y convivían plenamente con sabiduría. Aquí todo tenía su tiempo y su propósito; todo se fusionaba: naturaleza, *Jachi*, cosmos y *Ajayu* en un ambiente de *Ayllu* (Comunidad) y sabiduría en un espacio y tiempo del *Taypi* (equilibrio)”. (THOA) La humanidad, las plantas y los animales muy pronto nos encontraremos en medio de acontecimientos en las que habremos perdido el control. Por lo tanto es muy urgente releer la *nayrapacha*, más que seguro allí está la fuente de la supervivencia de la vida.

diversas concepciones y relaciones con el espacio y el tiempo. Tanto la colonización como el retorno al tiempo espacio propio implicó una concepción de tiempo–espacio donde “el mundo indígena no concibe a la historia linealmente, y el pasado–futuro están contenidos en el presente” (Rivera 2010, 55). El cuerpo relacionado a la totalidad de la naturaleza y del cosmos se implican en esa contención territorial y temporal, y esta relación se basa en patrones cognitivos y espirituales. Desde este horizonte, el cuerpo se constituye, para decirlo flexiblemente con Kusch, en una unidad seminal que encuentra su razón de ser y estar en la concepción ancestral milenaria del tiempo–espacio. Por el contrario, el cuerpo determinado y colonizado por la colonialidad se relaciona con la concepción moderna del tiempo y espacio como proyección y cálculo. Sin embargo con Kusch podemos decir que “aun en el marco de la expansión de la modernidad y, por ende, de la asimilación al pensamiento causal, persisten formas de lo que denomina resistencias seminales comunitarias”. Son esas resistencias anidadas en el cuerpo y no sólo en la acción macro-política las que (con)vimos en tensión permanente en las universidades indígenas. Esa resistencia no es una expresión de la voluntad solipsista del sujeto, sino una concurrencia siempre de dimensiones de la totalidad del contexto, sea en su memoria, en su discurso, en su acción.

Aquí cabe señalar que la resistencia seminal del cuerpo, contrae a la corpo–política como una experiencia profundamente descolonizadora porque explica un proceso dual de desprendimiento: de las relaciones de poder geográfico–político, por un lado, y la geopolítica del conocimiento, por otro, ambas entrelazadas, inscritas y sedimentadas en el cuerpo. Cuerpo que es generado como cuerpo ajeno y levitante del peso histórico de dominación y explotación, así como cuerpo ajeno y levitante de la experiencia sensible con el lugar y con toda relación social, con la naturaleza y con el cosmos. Esta anulación de la sensibilidad con el lugar estructurante del cuerpo es generada por la sensibilidad abstracta y mental de la ego y geopolítica global de conocimiento en el sentido de anular la localización epistémica determinada por la compleja composición/ étnica/ racial/ género/ sexual/ espiritual/ geográfico/ lingüístico/ clase. Cada uno de estos componentes y en intrerrelación con los demás componentes están prefigurados en las redes estructuradas de poder y diseño global de conocimiento. La corpo–política, entonces, desconfigura esas redes de poder y le devuelve al cuerpo, como diría el sabio misak Avelino Dagua, “la importancia de reconocer la pre-existencia” a un lugar “porque los indios existíamos antes de la conquista de España” (Ovando 2016, 79). Dagua es un cuerpo–política que enuncia su experiencia vivida para

desmontar la arrogante y sobrepuesta existencia colonial (Grosfoguel 2006, 22). Conocimiento y política, por tanto, se tensionan para poner en vilo la conexión colonizada entre los cuerpos y la geografía de la razón universalizante del sistema–mundo–moderno/colonial.

1.3.6. Pachakuti y pedagogía decolonial

Las pedagogías comunitarias emergentes de las experiencias integrales en territorio y comunidad de los pueblos ancestrales milenarios. Son pedagogías no reducidas a la interacción entre seres humanos sino alpluriverso de la naturaleza y el cosmos, en el sentido de ser una familia extensiva a la totalidad de la vida. Son pedagogías comunitarias también en el sentido de poner en vilo el individualismo solipsista y el diseño global de la modernidad colonial en cuanto a las separaciones de las personas con el pluriverso de su contexto. En este sentido, las pedagogías comunitarias tienen un entronque con la noción de pedagogía decolonial en el siguiente sentido.

La pedagogía decolonial, con Catherine Walsh, tiene en su antecedente crítico y creativo a la modernidad/colonialidad. En este sentido, no se trata sólo de criticarla sino de entrever en sus grietas de dominación otras estructuras, relaciones y reconstrucción de seres. Esas otras dimensiones y formas de ser y estar configuran otra realidad distinta a la proferida por la modernidad y su expansiva y triturante colonialidad. En su dimensión pedagógica, la decolonialidad pone en vilo las formas transmisivas de la enseñanza así como las formas modernas de intentar superar esa educación bancaria y proponerlas como si reconocieran la diversidad, tal el legado constructivista de las reformas neoliberales. Critica al mismo tiempo el saber pedagógico dominante, los sujetos transmisores de ese saber en el marco de las geopolíticas de conocimiento educativo que se despliegan y expanden desde la ciencia pedagógica eurocentrada. De la misma manera la escuela tradicional y su concepción de aula y prerrogativa de conciencia teórica y abstracta que promueve, sería insuficiente para una praxis de la transformación. ¿De que se trata entonces cuando en primera instancia y de modo estructural, histórico y praxístico se pone en vilo la pedagogía colonial de la modernidad?

La pedagogía decolonial se localiza en los márgenes y en las afueras de la estructura pedagógica dominante. En este sentido, hay tres nociones que tomamos en

cuenta de Catherine Walsh: gritos, siembras y caminar. Los gritos y siembras serían colectivas y estarían localizadas en las fisuras de la estructura como por fuera de esa estructura. Los gritos serían las fuerzas impulsoras de un agrietamiento. Los gritos son sonoridades que causan temblores y transgrediendo los silencios impuestos, causan resquebrajamientos, rajaduras, separación de planos homogéneos y muros totalizadores de la realidad. Las grietas son intersticios que de acuerdo a la impulsión de la rebelión sonora, se va abriendo la esperanza resquebajadora que conjuntamente al colectivo, es posible “actuar, pensar, luchar y también sembrar” (Walsh 2017, 41).

Las grietas generadas en los gritos y acciones configuran también a las pedagogías decoloniales, las cuales son múltiples y están en las estructuras mismas de todo proceso pedagógico donde se reinventa la resistencia y la liberación a las pedagogías opresoras. En hechos prácticos, una pedagogía opresora es aquella en donde los presupuestos civilizatorios de la modernidad, en contenidos disciplinares, valores, actitudes, lenguajes logocéntricos y formas institucionales de la escuela dominante son “enseñados” y asumidos con la única verdad y forma de vivir en el mundo. La idea de mundo es crucial, porque se puede enseñar a ser crítico, creativo y hasta revolucionario, pero en la interioridad moderna, en la matriz del mundo capitalista moderno. En la praxis pedagógica cotidiana, en los pliegues del cuerpo enseñante se esconde la colonialidad y se la irradia cuando el alumno recibe y niega sus propias matrices y sus propios referentes del pluriverso de mundos. La colonialidad se ondula invisible y entra a la humanidad del estudiante e instala el saber pedagógico –las formas de enseñanza y el saber disciplinar –las formas y contenidos del saber moderno hasta que el cuerpo se asume como sede de una verdad incorporada desde la exterioridad ajena. Es ahí cuando el estudiante se configura como individuo libre y liberal, añora el éxito personal, quiere ser triunfante ante el mundo y gran competidor aunque avasalle a la tierra. Y más, un gran consumidor de los productos manufacturados por las industrias.

Este proceso de modernización y colonización corporal contrae a un sujeto insensible ya de sentir el dolor de la humanidad y de su comunidad y familia. En este sentido se expresa el síntoma de la enfermedad moderna. La pedagogía colonial entonces, enferma, porque desarraiga y vierte una realidad ajena que destierra del territorio, mutila la conexión con los seres e invade los ojos de una visión centenaria. La memoria ancestral entonces se contrae y oprime hasta desaparecer, aunque en procesos de lucha y resistencias, es decir, corpo–políticas. Como dice el aymara del THOA: “En la educación occidental, los sujetos tienen corazón monista. Contrariamente competir,

discutir, violentar, mentir, robar, engañar, explotar, ganancia, etcétera, responde a lógicas autodestructivas y que se hallan fuera de la autoconciencia o de la subjetividad sociocéntrica, y eso se enseña sutilmente” (Quisberth 2016, entrevista personal).

Por ello subvertir esta situación estaría signada por superar el *Jan Chuymani*, es decir, “el tiempo de los que pierden conocimiento e ir hacia a un tiempo revuelto y poner al estudiante de pie, no de cabeza, patas arriba, como está ahora por la enseñanza” (Calle 2016, entrevista personal). Godofredo Calle habla de un pachakuti. Y es aquí donde se articulan los gritos y las grietas que transforman la totalidad del mundo. Los gritos que gritan las iniquidades, las injusticias, los desequilibrios son gritos que regeneran la enfermedad pedagógica colonial y tiende a restablecer una fase de esperanza–siembra.

Se siembran formas otras en esas grietas o por fuera de los muros totalizadores se alientan formas otras. La siembra de experiencias pedagógicas descolonizadoras y al mismo tiempo creadoras en sus formas liberadoras y que implican la continuidad de sus propias matrices milenarias, entrañan la posibilidad de dinamizar y alentar el pluriverso de mundos, no quedarnos en el mundo dominante y dominado, en el aula cerrada transmisiva, en la escuela como reducto carcelario, ni asumir que solo el profesor sabe y que la naturaleza es muda y objeto.

La pedagogía decolonial no es aquella que se aprende desde los libros teóricos, desde la pasividad del receptor sino que es una “pedagogía viva”, en el sentido de que “se construye y construimos en el camino de luchar y sembrar, cultivar y sostener los mundos–otros y modos–otros” (Walsh 2017, 42). Esa construcción y caminar en la siembra de otras lógicas, desmodernizan la oculta colonialidad pedagógica y los diversos mundos comienzan a sentí–pensarse–hacerse. En ese tránsito de un desprendimiento del mundo pedagógico colonial en aulas, escuelas y procesos pedagógico–didácticos a una experiencia en donde el cuerpo es otro junto a otros cuerpos cosmosintientes, la cosmoacción que dirá el sabio nasa Manuel Sisco, implicará un pachakuti epistémico–espiritual. El pachakuti se genera en las grietas, gritos y siembras y las grietaqs, gritos y siembras se generan en el pachakuti. No es un proceso lineal, sino circular y de dinamicidades imprevisibles. Insurgen, rebrotan, estallan, vierten y fluyen energías pedagógicas otras.

1.3.7. Pachakuti y pluriversidad

La corpo-política del pachakuti implica a la pluriversidad, en tanto configura un proceso de aprender a desaprender las relaciones de poder geográfico-político y la geopolítica del conocimiento para aprender a re-aprender la pre-existencia originaria del ser indio y aprender a emprender las prácticas integradas desde, con y para el territorio.

La corpo-política de la pluriversidad, implica un vuelco del cuerpo, un cataclismo ontológico-existencial. La praxis de la corpo-política se expresa en las prácticas y gestos corpo-políticos no modernos o modernos subordinados a la pre-existencia originaria india en términos de política y conocimiento. A ese trastoque radical denominamos pachakuti epistémico-espiritual del cuerpo, en los actos de desaprender la condición colonial de la colonialidad moderna y re-aprender el tiempo-espacio. Se revela el proceso de regulación teopolítica y ego-política del saber a la regulación geo y corpo-política. Esto es, pensar a partir de los cuerpos racializados [...]” (Mignolo 2006, 8).

El pachakuti epistémico-espiritual es un poner al revés el mundo interior del cuerpo en términos de un desprendimiento y vuelco del conocimiento opresor y de la sensibilidad espiritual dominante, sea cristiana o cualquier otra. Como dice Silvia Rivera, el pachakuti no implica una visión lineal ni teleológica, sino una revuelta y renovación del mundo que se mueve en ciclos y espirales, que marca un rumbo sin dejar de retornar al mismo punto. Para Simón Yampara, descolonizar es encaminar el proceso espiral/cíclico del pachakuti. Eso es cambiar y transformar las estructuras, el pensamiento, conocimientos y poder coloniales (2016).

Pero la revuelta y renovación del mundo, en el proceso cíclico del pachakuti, al gestar una inversión cósmica contrae un estremecedor serpenteo de la conciencia y la memoria, del cuerpo y sus diversos espíritus. Los ciclos en espirales son también los ciclos serpenteantes que se ondulan y burlan a la colonialidad epistémica del saber y la colonialidad espiritual del ser para hacer brotar a la armonía originaria del pensar y sentir “casa adentro” del cuerpo en despliegue al pensar, sentir, ser y actuar “casa afuera” del mismo cuerpo. En este *kuti*/vuelco de la serpiente se genera el *aka pacha* (el mundo de aquí; *alax pacha*, el mundo de arriba; y *manqha pacha*, el mundo de abajo) que “a su vez contiene las semillas de futuro que brotan desde el fondo del pasado (la

pre-existencia colonial que diría Avelino Dagua) –*qhip nayr uñtasis sarnaqapxañani*”: mirando al pasado para caminar por el presente y el futuro. La mirada al pasado para avanzar al futuro es la diferencia con el pensamiento euro-norte-occidental y el de la complejidad, éste último aunque contribuya a comprender de manera holista la realidad constituida en múltiples separaciones.

No se trata entonces de adquirir, recepcionar o transmitir el conocimiento y/o el ser espiritual para acceder a la sociedad global del conocimiento y a la verdad moral de alguna religión dominante, sino de recordar el espesor intenso de los cosmocimientos antiguos alojados en el cuerpo. Como dice el poema de Eliana Pullquillanea (2009, 13):

Mira los tuyos en el mar de deseos blancos y puros
Escucha el lenguaje oral de tus antepasados.
En libros que habitan tu cuerpo
murmullo de ríos hablando a tus ojos.

Son libros distintos a los impuestos en la colonización; son libros internos orales que requieren ser escuchados, por tanto distanciarse de la función ocular céntrica que implica leer un convencional libro. Libros sonoros de los antepasados que requieren ser interpretados en su singularidad, ignorando la premisa de sujeto vs. objeto o conocedor, intelectual e investigador sobre la naturaleza y el cosmos que también subyace en el cuerpo. Entonces política y conocimiento modernos son distintos al conocimiento y política del abuelo Dagua y los pueblos ancestrales pues no se trata de conocer para dominar política y epistémicamente, pues los conocimientos son distintos porque no se trata de producir cosas y objetos sin espíritus, sino más bien de saber que todo tiene vida y que es necesario establecer relaciones de convivencia. El conocimiento moderno cumple una utilidad en relación al sistema y organización del trabajo productivo acelerado. Desde el pachakuti epistémico-espiritual, retornar la escucha al cuerpo es desestabilizar la lógica productiva del conocimiento universal para escuchar/recordar también las tecnologías productivas internas y circulantes en el “murmullo de ríos hablando a tus ojos”. El pachakuti epistémico-espiritual es una torsión desprendera, purgadora y al mismo tiempo sanadora, restauradora del tejido-cuerpo entretejido al cuerpo-cosmos. Localizada esa torsión como temblor, cataclismo, inversión, transmutación, rebrote del *ajayu*, *samay*, *Ksxa'w* antiguo, dicha torsión se da en el vientre cósmico del cuerpo (Rocha 2012, 109). Adentro, abajo, en la profundidad y en la oscuridad lunar del útero y del vientre. No viene de arriba ni viene de la superficie, ni de

la razón indolente. La torsión del pachakuti epistémico–espiritual viene con dolor, dolor del cuerpo, como dice el poeta Jaime Saenz:

Y aprender a conocer no es cosa fácil: duele el cuerpo, duele aquí
y duele allá, y duele todo
Hay que aprender a comprender lo incomprendible, nadie puede explicártelo.
Tienes que aprender tu cuerpo.
Y tu cuerpo a su vez, tiene que aprender (Saenz 1984, 25–26).

Aprender el cuerpo refiere al dolor del “aprendizaje del conocimiento” y desprendimiento de la herida colonial de haber sido un no ser (espiritual), y no reconocer su antiguo saber (sabio epistémico). Esto implica, como dice otra vez el abuelo Avelino Dagua en el libro de Ovando: “ejercer las dos memorias: las de los orígenes, de los saberes ancestrales, para poder desvivir lo vivido del mundo blanco [...]”(67). Son dos memorias dinamizadas en situación de un *t’inkhu*, en donde el ejercicio de una implica desmontar la temporalidad colonial del mundo blanco transcurrida en el cuerpo, no signada tanto por la cronología sino por la vivencia emocional de un tiempo otro que se corpo–politiza en “los orígenes”, en los “saberes ancestrales”. Ese ejercicio dual es una posibilidad descolonizadora de la ajenitud vivida, más que una muerte repentina, una desconstrucción de lo construido en el cuerpo, una inversión radical de la opresión del mundo blanco.

En el presente capítulo se ha expuesto la constelación de la modernidad/colonialidad, del entretejido de la pluriversidad y el pluriverso de mundos y del pachakuti epistémico–espiritual. Estas tres constelaciones y sus nociones de sentido internas se desplegarán en lo que viene más adelante como un cielo estrellado que ilumina y orienta el proceso de investigación.

Ese cielo estrellado de tres constelaciones de sentido, se implicará en la problematización de las universidades indígenas a partir de las concepciones y prácticas de conocimiento, la pedagogía y la investigación. En el contexto de que las universidades en general representan procesos de dominación y resistencias entre seres, saberes, poderes y geopoderes, tal cual el epígrafe, ¿esas mismas tensiones y pugnas, generadas en la matriz totalitaria de la razón moderna, en las universidades indígenas habrán desaparecido o, por el contrario, recrudescido con leve o mayor fuerza? Cabe señalar el papel histórico y social de la universidad y su tendencia a adoptar conocimientos, pedagogías y formas de investigación relacionados a la producción de la mercantilización del conocimiento. Desde las universidades renacentista, kantiana-

humboldtiana y teológico-monárquica hasta la estatal y secular en América, convertida en servidora imperial para mantener el control de los cuerpos y saberes, y reproducir la colonialidad del saber y la subjetividad en las ex-colonias (Mignolo 2014, 1), hasta las universidades indígenas cabe la sospecha desde la constelación de la modernidad/colonialidad y de qué manera la constelación del entretejido de la pluriversidad y el pluriverso de mundos y la constelación del pachakuti epistémico-espiritual iluminan y acompañan a visibilizar experiencias y prácticas concretas decoloniales en conocimientos, pedagogías e investigación en las universidades indígenas y sus territorios, pueblos y comunidades. Esto implica sospechar de las tensiones y pugnas también a nivel corporal y desafiar al orden imperial de la universidad convencional que mantiene el control de los cuerpos y saberes. Se trata de visibilizar una relación otra del cuerpo como experiencia corpo-política y regenerada y florecida en el proceso sabio del pachakuti epistémico-espiritual y en el vientre telúrico de la vida, el cosmos y la pachamama, tal cual el epígrafe del amawta Maximiliano Flores.

Entretejido preliminar

La universidad es un lugar donde se expresan, como decía Catherine Walsh, tensiones y pugnas entre saberes, seres, poderes y geopoderes. El efecto no sólo es institucional o curricular sino también corporal y se siente en el cuerpo. La constelación conceptual en este sentido ilumina el análisis de las universidades indígenas a la luz de la modernidad y la colonialidad multicéfala, en tanto ésta se caracteriza por tener múltiples cabezas y energías de dominación sobre el cuerpo. Opera con el tiempo lineal, despliega un sistema de triturante de muerte, tiene dispositivos religiosos y epistémicos, provoca tensiones ontológico-existenciales e impone una perspectiva eurocéntrica de conocimiento que avasalla a la naturaleza y a los sistemas de conocimientos de los pueblos. Ante esta condición multicéfala de la modernidad colonial surge la perspectiva decolonial. Nombra la posibilidad de encontrar en las universidades indígenas otra cosa distinta a lo que ocurre en las universidades públicas y privadas así como otros modos de hacer y generar conocimiento y otros modos de hacer pedagogía e investigación. Estos modos de hacer se desprenden de la multicéfala modernidad colonial y poniéndolas en vilo, reconstituyen formas alterativas y propias de los pueblos concurrentes a cada universidad. En este sentido, la decolonialidad anuncia la

descolonización de la dominación epistémica y espiritual, y visibiliza la reconstrucción de los cuerpos en sus experiencias académicas o educativas cotidianas. Así se ilumina aquello que las universidades indígenas reconstruyen radicalmente desde sus seres que las constituyen, el poder que emana desde el estado y a nivel global, así como el saber y la espiritualidad en relación a la naturaleza. La decolonialidad es entonces una herramienta de resistencia política y al mismo tiempo de visibilidad de los propios florecimientos. El sentir corporal de las tensiones y pugnas, entonces, pasan por una transmutación radical, pasan por el florecer y sanación que provoca el pachakuti.

Ese florecer y sanación pasa por una reconstitución del cuerpo. La concepción del cuerpo no parte de teorías externas sino del sentido relacionado a la tierra y al cosmos. Cuerpo, como dice el sabio amawta Maximiliano Flores, de tierra con filosofía y pensamiento del cosmos y la pachamama. Ante esta concepción de cuerpo la razón es simple y abstracta. Por ello es de esperar que en las universidades indígenas la acción y pensamiento de sus actores están relacionados al cuerpo integrado y relacionado existencialmente a la tierra y al cosmos.

El cuerpo relacionado a la tierra y al cosmos es sustancial para comprender la razón de ser de las universidades indígenas, es decir la ontología relacional que se articula a los conocimientos, pedagogía e investigación. No podría ser una exigencia por ejemplo a las universidades públicas y privadas donde son evidentes la separación y desrelación.

Esta ontología relacional del cuerpo a la tierra y al cosmos, implica a la pluriversidad y al pluriverso de mundos, nociones que constituyen otra constelación conceptual. Ambas nociones pueden comprenderse en analogía como también tienen sus ámbitos específicos de sentido. La constelación ilumina a comprender que la pluriversidad es una dimensión que articula la existencia de los pueblos en una determinada universidad y configura su alteridad diversa frente a los diseños globales de la multicéfala y colonial modernidad. Recoge el aporte de la pluriversalidad como un proyecto a nivel global y que reconstituye otras formas de conocer, pedagogizar e investigar. Es un proyecto diversal distinto a la pretensión moderna de la universalidad.

Por ello el recorrido conceptual de la pluriversidad con la diferencia colonial, la interculturalidad, las diferentes epistemologías, la universidad y el conocimiento integral.

El pluriverso da lugar a la localidad y singularidad de los seres y colectividades concretas en situaciones específicas. El cuerpo relacionado al cosmos y tierra implica a

la ontología política con el pluriverso de mundos y seres. El cuerpo separado y mutilado de toda relación es el efecto de las pugnas y tensiones estructurales de la colonialidad multicéfala. El pluriverso despliega el entramado comunitario y los mundos concretos del apthapi, del ayni, y del t'inkhu/encuentro de diversos mundos que se encuentran en determinados territorios. Desde acá, el vínculo con la decolonialidad, pues la ontología relacional también implica crianza, creatividad y formas otras de ser y hacer en la interrelación.

La tercera constelación precisa los sentidos del pachakuti como una experiencia diversa de trascendencia ontológica entre la catástrofe y renovación. De acá que esa trascendencia despliegue las dimensiones epistémica y espiritual, las cuales reconfiguran el cuerpo como cuerpo interrelacionado a la tierra y al cosmos. La dimensión epistémica es una atmósfera cognitiva y corporal, es decir pensamiento, conocimiento y acción ritual con diversos seres y colectividades espirituales. Esta especificidad se desprende y diferencia del legado epistémico euro--norte--occidental y antropocéntrico y que provoca la ego--política dominante de la razón sobre el cuerpo y desrelación del cuerpo con la totalidad de la tierra y el cosmos. La dimensión espiritual es la interacción con los seres y colectividades espirituales. Las dos dimensiones reconstituyen la memoria integral del cuerpo, lo transforman, trascienden y despliegan como geo y corpo--política. Finalmente hay una relación conceptual entre el pachakuti y la pedagogía decolonial y la pluriversidad.

Capítulo *paya*/segundo

La pedagogía y la investigación en la Tupak katari

Pacha es el Universo, el Cosmos, la Naturaleza, el Mundo, la Totalidad, y es también la fuente de unidad de cuatro fuerzas cósmicas: Espacio, Cuerpo, Tiempo y Acción. El espacio es como una casa grande; el Cuerpo está constituido por las estrellas, el sol, la luna, los planetas, las plantas, los animales y los humanos, que viven en el Espacio; el Tiempo se refiere a la edad, a la época o duración de los Cuerpos en el Espacio; y a la actitud con que viven y cómo viven los Cuerpos, se denomina Acción (Carlos Mamani, amawta aymara)

El propósito de este capítulo es indagar/acompañar las concepciones y prácticas en tensión y/o diálogo de conocimientos, pedagogía e investigación en la Tupak Katari, tomando en cuenta sus textos institucionales, propuestas curriculares y las palabras situadas de actores centrales, a fin de visibilizar el entretejido de la pluriversidad, el pluriverso de mundos y las formas de pachakuti epistémico–espiritual.

1. Estado, escuela y la pedagogía e investigación en la Tupak Katari

1.1. El contexto de la escuela y la universidad aymara

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX se genera un contexto de propuestas referidas a los pueblos ancestrales milenarios desde la intelectualidad letrada: Franz Tamayo, Alcides Arguedas, Carlos Medinaceli. Por otro lado, hay un proceso de reivindicación política y educativa del pueblo aymara a partir de procesos complejos relacionados a constituir el conocimiento y la escuela en herramientas de liberación pese a inscribirse en el discurso criollo del progreso y el desarrollo moderno a principios de siglo XX.

Todo esto tiene que ver con el periodo liberal y sus políticas educativas basadas en una lógica indigenal. La instrucción escolarizada a partir de escuelas constituidas y ambulantes, por ejemplo, implicaba impulsar la formación técnica y la producción de sujetos adaptados a la nación en construcción. Su viabilidad sólo podía darse por la integración profesional y formada del indio a la nación. En este sentido, la nación se

forjaría castellanizando, civilizando, invisibilizando y avasallando la identidad cultural, política y productiva ligada a la tierra comunal.

La propiedad de la tierra comunal vs. la propiedad de la tierra individual, por tanto su liberalización mercantil, ha sido el eje de transfondo de las luchas en torno a la constitución de la escuela desde el mundo aymara. Cabe señalar que el problema generado por las políticas estatales data desde finales de siglo XIX, cuando los gobiernos dictatoriales determinan la exvinculación de las tierras comunales, lo cual implicaba la pérdida de la cualidad comunitaria de la tierra y la introyección de la lógica privada-capitalista susceptible a ser vendida y desestructurada en su matriz de ayllu.

Es en este contexto que las luchas de la educación propia en el mundo aymara se da con mayor fuerza a contracorriente de las políticas liberales tendientes a legitimar la pérdida de tierras y contra la instrucción profesional orientadas a integrar al indio a la nación bajo los términos de la castellanización. Esa lucha de resistencia tiene que ver con una demanda y estructuración de una educación propia inédita basada en la organización y acumulación de 3 experiencias vinculadas al mundo aymara y que alcanzan a problematizar la constitución de la Universidad Indígena Tupak Katari:

- 1) De caciques apoderados y la semilla de la escuela propia
- 3) La escuela–ayllu de Warisata
- 3) El Manifiesto de Tiwanaku.

1.1.1. De caciques apoderados y la semilla de la escuela propia

La insurgencia de los caciques apoderados es una acción política intelectual propia del pueblo aymara que se genera en resistencia a las políticas ex vinculantes de la propiedad comunal de la tierra implementada desde 1874 y por la reconstitución de los ayllus. En este sentido, también se genera la Ley del 23 de noviembre de 1883, en donde se establece que los terrenos de origen consolidados en la época del coloniaje y que se consolidaron mediante cédulas de composición les otorgaban propiedad y por ello no podían ser objeto de la Revisita (Quisberth 2016, entrevista personal).

Esta ley generó una esperanza, pese a que se desconocía la propiedad ancestral, y se tomaba como punto de partida el periodo colonial. La búsqueda de títulos fue incesante así como la nominación de los caciques apoderados a la gente antigua para que puedan representar a sus propias comunidades.

Es así como surge Santos Marka T'ula, un cacique apoderado que no se redujo a ser tramitador o traductor, sino que desde 1914 hasta su muerte caminó y luchó por la liberación y descolonización de los ayllus y comunidades, desde la defensa legal. En ese caminar, a decir de Esteban Ticona, Santos Marka T'ula exponía sus principios de defensa de las tierras ancestrales: “Pasakalli, pasarpayitatawa; q'anasillas, q'anarpayitatawa; jararankhu, jararpayitatawa”, cuya traducción aproximada sería: “Gusanillo, me dejarás pasar; escarabajo, me desenredarás; lagarto, me desatarás” (La Razón 18 de noviembre de 2017). Eso es cierto pero también es más: Santos Marka T'ula conversaba con la colectividad de animales, seres de la naturaleza, y les reconocía un poder espiritual posible de coadyuvar a la lucha política. Este hecho implica que la naturaleza es sujeto de lenguaje y que es posible conversar y abrir caminos, también en defensa del territorio. De esta manera, tanto la búsqueda de documentos de propiedad como la nominación de caciques como Santos Marka T'ula, permitieron la insurgencia de una memoria colectiva tanto en los documentos coloniales como en el núcleo mítico de las narrativas orales. El mito, además se activó tanto en la búsqueda de la memoria originaria y la manera cómo se resistía en la colonia, como en la práctica ontológica de abordar los documentos coloniales.

Santos Marka T'ula acudía a los *ajayus uywiris* para espiritualizar los documentos coloniales, y extirpar a los *ñanqhas* malignos producidos por la colonización. Al mismo tiempo, en la colectividad fue naciendo la necesidad de crear escuelas propias que alfabetizaran para la liberación y en el sentido de ser escuelas reconstitutivas de sus ayllus, a contra corriente de las escuelas colonizadoras del estado. Es así que se crean escuelas propias en el horizonte de la memoria oral de los ancestros y de la reconstitución de los ayllus aunque para ello habrá que refuncionalizar el discurso. Esta generación creativa y liberadora de escuelas otras, distintas a las escuelas colonizadoras del estado liberal, es parte del diseño descolonizador de la educación que el pueblo aymara proyectó hasta la creación de la universidad aymara Tupak Katari.¹⁸

En la línea descolonizadora de Santos Marka T'ula, por 1929 el maestro Eduardo Nina Quispe crea la “Sociedad República del Kollasuyu”. Esta nominación pone en vilo el estado liberal vigente y expresa una colectividad ancestral paralela a la república dominante. En 1930 los caciques apoderados crean el “Centro Católico de

¹⁸ Carlos Mamani dice que el aymara Santos Marka Tula y el movimiento de caciques ejercieron un poder paralelo en la zona lacustre de Omasuyos–La Paz, a partir de documentos reconstitutivos de deslinde de tierras (Quisbert 2016, entrevista personal).

Aborígenes Bartolomé de las Casas”, en un contexto de creación hacia 1931 de más de noventa escuelas. Por su lado, el aymara Eduardo Nina Quispe, en contacto con algunos gremios de matarifes y artesanos y aprendiendo de manera autónoma a leer y escribir, creó en su casa una escuela propia. En esta ‘escuela’ promovió la alfabetización de niños de artesanos y matarifes. En la misma línea, con apoyo del presidente Hernando Siles en 1928 creó la Escuela Nocturna de Indígenas.

En este sentido, la gestión educadora de Nina Quispe, la expansiva creación de escuelas y la gestión educadora de los caciques apoderados fortalecieron la generación creativa y liberadora de escuelas otras. Estas escuelas “no sólo fueron espacios de alfabetización y difusión educativa y cultural, sino que estuvieron ligadas con distintos movimientos y levantamientos indígenas” (Vilchis 2014, 148-49). Esta experiencia será importante en el momento de ver su acumulación histórica en la creación y funcionamiento de la Tupak Katari.

1.1.2. La escuela ayllu de Warisata

La Escuela–Ayllu de Warisata es una experiencia importante a investigar respecto a las experiencias de las escuelas propias gestadas por el pueblo aymara. Localizada a dos horas de La Paz, fue inaugurada el 2 de agosto de 1931 por el Amawta Avelino Siñani y el mestizo Elizardo Pérez. Después de un trabajo colectivo de construcción de la escuela en base a la ritualidad del ayni y la minka, la Escuela–Ayllu, fue “construida y sostenida con el esfuerzo de sus hijos, y debió ser, al menos, una afrenta. Lo excepcional del hecho es que en el medio de su locus puso como fuente de la emancipación al propio trabajo, pasando del ciclo de la enajenación al ciclo de la auto–reflexividad” (Salazar 2006, 6).

En su infraestructura, contaba con un internado para 160 personas y talleres para la formación de carpintería, herrería y tejidos y un espacio para la huerta, la cual se mantenía con un acueducto incaico desde el nevado Sorata. La estructura organizativa estuvo constituida a nivel directivo y pedagógico por la *ulaka*, una estructura andina conformada por sabios amawtas aymaras. A nivel educativo y pedagógico, por maestros músicos, poetas, artistas y maestros de diversas ramas productivas. Warisata fue el diseño de una educación no centrada en el aula y articulada a la relación entre varias disciplinas y al trabajo comunal productivo. De esta memoria la ley educativa de 2010 se denominó Avelino Siñani–Elizardo Pérez, en memoria a los fundadores de la Escuela

Ayllu de Warisata, y la universidad indígena Tupak Katari también se proyectó en función a esa experiencia, pues en el plano ideológico educativo sus documentos reiteran esta filiación aunque en la práctica no está presente por ejemplo la presencia de la Ulaka, que es una composición de sabios amawtas que orientaban el horizonte de la Escuela Ayllu. En la Tupak Katari, desde el 2008 hasta el 2016 cuatro sabios amawtas entre mujeres y hombres, eran parte de la estructura institucional y curricular. Posteriormente a 2016 y 2017 y tras un decreto supremo firmado por Evo Morales, fueron excluidos totalmente los sabios de la Tupak Katari, quedando su funcionamiento en la experticia mayoritaria de las disciplinas y lxs ingenierxs.

Imagen 1
La ulaka de Warisata



Fuente y elaboración: Carlos Salazar Mostajo

Al respecto, el aymara Jaime Vargas dice que el pensamiento pedagógico ayllu-marka del proyecto de Warisata rescató el trabajo interdisciplinario y la relación con las comunidades. Warisata ha sido una propuesta decolonial de educación indígena, fundada en agosto de 1931 por medio de una relación intercultural entre el profesor mestizo Elizardo Pérez y el amawta aymara Avelino Siñani. Esta experiencia innova la concepción de escuela como dispositivo de dominación colonial para darle la vuelta a

una concepción de escuela, aprendizaje, enseñanza y trabajo comunal en función al ayni de la colectividad basada en el ayllu. Cabe señalar que Warisata fue organizada en su régimen institucional y pedagógico en la estructura de internado, al igual que la Tupak Katari. Fueron hasta 300 estudiantes que aprendían por medio de talleres donde producían comunitariamente sus objetos y herramientas, puertas, ventanas, catres y mesas (Weise, 2004). El arte, si bien fue un componente importante en el proceso curricular, será un componente ausente en la Tupak Katari pese a que el Ministro de Educación Roberto Aguilar había asegurado que la formación en el arte estaba vigente, y según un dirigente de la Junta Comunitaria oriundo de Cuyahuani, “era un mentiroso” (Juan Mamani 2016, entrevista personal).

Más allá de esta afirmación pudimos constatar en el trabajo etnográfico que no se tomaba en cuenta en el currículo expresiones de arte, mientras que en la Escuela–Ayllu sí se elaboraban formas de escritura en comunidad y se componían poemas, se cantaba en aymara, se dibujaba y pintaba como acciones curriculares. El canto no sólo fue una cuestión de educación musical sino una forma de resistencia y re–existencia a la invasión de un régimen de la sonoridad colonial que se orientaba por la separación entre cuerpo y sonido ancestral. Con esta educación integral innovadora radicalmente para su tiempo y los actuales tiempos globalizados de sociedades del conocimiento, la Escuela–Ayllu caminaba “de la mano” de la comunidad. Ese ‘caminar de la mano’ implicaba caminar juntos y en donde la Escuela–Ayllu se articulaba a los temas complejos y problemáticos de la comunidad desde la identidad aymara. Por ello Elizardo Pérez afirmaba que en la Escuela–Ayllu de Warisata, el indio es un ser humano” y que “se pasea, dueño y señor de su cultura, de su pensamiento, de su espíritu” y que “[...]el indio, al realizar esta obra, no ha hecho sino obedecer sus hábitos ancestrales de trabajo cooperativo” (Pérez 1934, 35).

1.1.3. El Manifiesto de Tiwanaku

Este documento es importante a la hora de pensar la relación entre Tiwanaku y la Tupak Katari. ¿Qué nexos podían encontrarse? ¿Cómo Tiwanaku podía ser referente axial de la institucionalidad de la Tupak Katari?

Para comprender la dimensión pedagógica de la Universidad Indígena Tupak Katari, es necesario remitirnos a una vertiente crucial como el Manifiesto de Tiwanaku de 1973, el cual no es sólo un documento histórico y político sino también epistémico,

espiritual y pedagógico. En su raíz temática primordial se presenta la tensión entre indianismo y katarismo representados posteriormente por el MITKA y el MRTK, dos partidos de la década del 70. Para el primero, se trata de mantener la independencia ideológica y política hacia el interior del movimiento indio guardando las distancias estratégicas frente a las posiciones políticas de los blancos y mestizos occidentalizados. Para el segundo, la estrategia consistirá en establecer relaciones con instituciones críticas al sistema dominante e inclusive a cotejar ideológicamente con organizaciones políticas de izquierda.

En este marco, el *Manifiesto de Tiwanaku* recoge la siembra de esas tensiones políticas e ideológicas de la nación aymara, para resolverlas con una clara tendencia indianista. En lo epistémico, es importante citar que el manifiesto se refiere explícitamente a la educación dominante como diferente a la educación del campo. En esa diferencia radica el tema pedagógico relacionado a los contenidos programáticos como a la ausencia de medios y condiciones educativas que implican a que “el sistema escolar rural no ha partido de nuestros valores culturales” sino que el diseño curricular y “los programas han sido elaborados en los ministerios y responden a ideas y métodos importados del exterior”. Acá se da una clara denuncia del colonialismo intelectual del Estado y su dependencia epistémica no sólo en cuanto contenidos e ideas sino en “métodos importados”. El concepto de método corresponde al contexto racionalista dominante de la ciencia pedagógica, la cual ha proferido la idea de que el método razonado, planificado y prescriptivo puede ser operativo a cualquier suelo y realidad sociocultural, tal piensan en general las ciencias disciplinadas de la educación. La premisa de todo método es su afán de verdad metodológica universalista y ello tiene su implicancia en la forma colonial del sistema educativo y su respectiva enseñanza:

Las Normales Rurales no son más que un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del campo. La enseñanza que se da es desarraigada tanto en lo que se enseña como en los que enseñan. Es ajena a nuestra realidad no sólo en la lengua, sino también en la historia, en los héroes, en los ideales y en los valores que transmite (8).

El conjunto de normales es visualizado como un “sistema de lavado cerebral”, una perversión humana estatal que profería la formación de maestros. Por ello la “enseñanza desarraigada” y “ajena” es decir la pedagogía distante del suelo cultural y lingüístico implica al contenido y a la persona que lo transmite. Por todo esto “la escuela rural es una especie de catástrofe nacional”. Y ello tiene que ver con la ausencia de condiciones pedagógicas como aulas, libros, pizarrones, pupitres, material didáctico

y sobre todo de “maestros que aman realmente a nuestro pueblo oprimido”. La mirada y el sentir crítico es a la materialidad pedagógica, a la microacción pedagógica y al sujeto educativo índio quien debe ser el agente de la propia revolución fundada en su suelo cultural lingüístico. Al respecto, es importante la crítica a la lengua ajena y su reivindicación a que la enseñanza sea en la propia: “La revolución en el campo no está hecha; hay que hacerla. Pero hay que hacerla enarbolando de nuevo los estandartes y los grandes ideales de Tupaj Katari, de Bartolina Sisa, de Willca Zárate. Hay que hacerla partiendo de nosotros mismos (8).

Aquí entra en juego la revolución como concepto y horizonte. Como concepto no se inscribe en las formulaciones discursivas predominantes del contexto revolucionario marxista ni comunista ni en la concepción nacionalista de la Revolución del 52. En este sentido, la revolución del Manifiesto de Tiwanaku se desprende y se ata a otra acción e imperativo de “hay que hacerla” pero no en y desde el horizonte estatal o partidario de la izquierda marxista o comunista, sino reconstituyendo la memoria larga de las luchas anticoloniales y de la reconstitución de una identificación y de una acción ética de partida: “partiendo de nosotros mismos”. Ese nosotros tiene una composición política desde la memoria descolonizadora de Tupaj Katari, Bartolina Sisa y Zárate Willca.

Es evidente que esa localización intersubjetiva, territorial y anticolonial de hacer la revolución, no niega el progreso ni el desarrollo pero tampoco se trata de un desarrollismo a imagen y semejanza foránea. Por ello la crítica a la falta de “obras de infraestructura, no hay caminos, no hay electricidad, no hay hospitales, no hay progreso”, está en el punto de partida primordial de un arraigo y de un nosotros que da la vuelta al desarrollismo y lo encarna de una necesaria vivencia propia de lucha y resistencia anticolonial que tiene como raíz la composición política e histórica de “nosotros mismos”.

En este marco, el desarrollo desde “nosotros mismos” marca una agenda histórica respecto al desarrollo desde los otros, pues no se trata de que la relación con la naturaleza sea una cuestión de control técnico, o de una consciencia de sus científicos a no dañarla y controlar sus efectos negativos. Se trata de que el orden dominante de las universidades visibilice la reproducción ciega de su eurocentismo técnico: “La orientación técnica casi nula. Se crean en el campo excesivo número de Escuelas Normales, pero no existen Escuelas Técnicas. Prácticamente todo está por hacer. No pedimos que se nos haga; pedimos solamente que se nos deje hacer” (10).

La alusión a la expandida creación de escuelas normales ha dado lugar a un masivo proceso de desindianización estructural desde la pedagogía estatal, sembrando en sujetos y comunidades una dependencia científica abyecta al desarrollismo por su ausencia técnica y dependencia pedagógica porque las escuelas normales fueron estructuradas desde una visión ajena tanto en contenidos, lengua y en la acción de enseñar. Sin embargo se reivindican y valoran la técnica y la educación, pero no para crear mano de obra barata y funcional al sistema de opresión dominante sino que se haga educación técnica desde un hacer autónomo a nivel político organizacional y desde la autonomía intrasubjetiva de ser nosotros mismos.

Esa intrasubjetividad implica un desprendimiento estatal sobre los designios autónomos del pueblo aymara, un desprendimiento de su lógica colonial, paternal y autoritaria proveniente desde la colonia, la república y el estado nacional del 52. La reivindicación es clara: “No pedimos que se nos haga; pedimos solamente que se nos deje hacer”. Este legado de autonomía y autodeterminación es la reiteración prodigiosa de quien sabe realizarse para sí. Y para ello toma nota de su pasado inmemorial, de su horizonte largo y profundo ancestral. Que se deje hacer al pueblo aymara es darle fin a la formación cerrada y acabada del Estado que siempre quiere diseñar el destino social, reproducir su religión, su rostro, su forma de ser y de habitar la naturaleza en la experiencia social.

El *Manifiesto de Tiwanaku* declara su primera semilla de desprendimiento estatal. Aquí radica una relación axial: la relación estructural entre Estado y pueblo aymara, relación que alcanza a la Tupak Katari, hoy, según la siguiente pregunta: ¿cuál es la relación epistémica, pedagógica e investigativa entre el Estado y la Tupak Katari? ¿La presencia del Estado y su política de conocimiento es una dimensión que produce subordinación, abyección o liberación, descolonización y sanación de las heridas coloniales?

1.1.4. Tiwanaku: la tecnología y colectividad de los abuelos

En este marco contextual del *Manifiesto de Tiwanaku* y la relación de autodeterminación que plantea respecto al Estado es importante localizar el lugar enunciativo de Evo Morales como aymara y como sujeto de Estado respecto a Tiwanaku y la Tupak Katari. El eje de relación es la ciencia y su pedagogía.

En agosto de 2014, con motivo de la creación de un Centro de Investigaciones arqueológicas, Evo Morales había de formular que “El centro ceremonial de Tiwanaku es lo más grande que tenemos en Bolivia y de Bolivia para el mundo”. Evo siempre tuvo esa concepción de grandeza de Tiwanaku, pero no sólo como un centro turístico e inclusive ceremonial espiritual sino como un centro epistémico y comunitario. Tiwanaku como centro ceremonial y como centro epistémico serán expuestos en el momento de creación de las universidades indígenas en Bolivia y durante la firma del Decreto Supremo N° 29664 del 2 de agosto de 2008. Evo Morales articularía la percepción de grandeza ceremonial de Tiwanaku con los principios epistémicos estructurantes que debiera caracterizar a la Tupak Katari respecto a otras universidades del sistema:

Compañeros y compañeras, (queremos) universidades con otros principios, no con otros, recuperando nuestros principios para recuperar la forma de producción la forma de vivencia en colectividad, en comunidad, que nuestros abuelos ya tenían su tecnología, como empezar a recuperar su tecnología, imagínense Tiwanaku [...] estamos hablando hermanos y hermanas por tanto reitero, tres universidades hoy dos de agosto, creamos, fundamos para descolonizar ideológicamente culturalmente en toda Bolivia [...] para transformaciones profundas en lo económico en lo social [...] (Morales 2008).

Evo comienza situando “otros principios”, pero toma conciencia en dos segundos como dándose cuenta del abismo moderno en el que caían sus palabras, y corrige y dice “[...] no con otros, recuperando nuestros principios”. La recuperación de nuestros principios es el mismo horizonte del *Manifiesto de Tiwanaku*, cuando plantea partir de “nosotros mismos”. Esto implica a la creación de una universidad alternativa y alterativa a las geopolíticas de conocimiento con “otros principios” ajenos, o crear dicha universidad “recuperando nuestros principios”. Con “otros principios” señala la novedad emergente quizás creadora de principios que superen los existentes y decadentes, pero sin desprenderse de la linealidad evolutiva y teleológica de la modernidad. Otros principios que la misma modernidad genera para desechar los tradicionales, o por el otro lado, en principios localizados en un suelo cultural, espiritual, productivo y de materialidad milenaria, los que se encuentran en la exterioridad del diseño global, tal cual significa Tiwanaku como semillero de principios y de “nosotros mismos”.

La perspectiva de los principios fundantes de Evo se inscribe analógicamente en algunos puntos del *Manifiesto de Tiwanaku* como punto constitutivo de las universidades indígenas. En esta línea se articula la necesidad de recuperar la forma de

producción basada en la vivencia comunal, algo que el *Manifiesto de Tiwanaku* cuestiona el capitalismo individualista y la desindianización colectiva por la generación de sujetos sin raíz ni identidad y orientados a ser funcionalmente mano de obra barata. Evo miraba el entramado comunitario de Tiwanaku como alternativa al individualismo capitalista del Estado y confía en esta perspectiva fundacional, constitutiva y estructurante de las universidades indígenas para la descolonización ideológica y cultural de Bolivia así como para las “transformaciones profundas en lo económico en lo social”. Las transformaciones avizoradas, por tanto, no se generan desde el imaginario liberal ni capitalista, sino desde el semillero tiwanakota. Así lo confirmaría Evo cinco años después de la creación de las universidades indígenas: “Debemos implementar políticas de complementariedad y no de competitividad. Quiero decirles nuevamente, cuando hay competitividad, cuando habrá competitividad, siempre habrá injusticia y pobreza.” (2013, 11).

El entramado comunitario que avizora Evo también localiza a sujetos descentrados de un orden institucional de conocimiento. “nuestros abuelos”. No toma en cuenta a la academia, a los intelectuales ni a la ciencia dominante. El conocimiento constituyente del entramado comunitario sería entonces la dimensión epistémica ligada a sujetos sociales del saber. Esta dimensión es importante para ver no sólo la dimensión epistémica del *Manifiesto de Tiwanaku* sino la constitución misma de la Escuela–Ayllu de Warisata en 1930 o, más antes, las escuelas de los caciques apoderados, que son otros dispositivos históricos que interpelan a la Tupak Katari. Las palabras de Evo tienen relación con la sabiduría de los abuelos de la Escuela de Warisata, la composición del saber de las comunidades, de los territorios originarios a través de los abuelos en sus distintas dimensiones y ámbitos. Por ello Evo reconoce que los abuelos de Tiwanaku “ya tenían su tecnología”, por tanto esa tenencia histórica y milenaria debía reconstituida en la Tupak Katari y se trataría de actuar con los principios propios, no ajenos ni individualistas capitalistas y menos de actuar con el principio de la ciencia dominante sino ver como empezar a recuperar la tecnología de Tiwanaku.

Evo dio un nuevo lenguaje a la Tupak Katari, un sendero verbal desde donde podía comenzar hablar de una universidad otra. Por tanto la conciencia generativa de ese giro debiera constituir a esa memoria no como instrumento funcional de una universidad convencional, sino como el escenario primordial de su constitutividad. En este sentido, el tipo de universidad y su identidad, los profesionales a formar y la relación con el pueblo serán muy importantes si se la estructuraba desde el semillero

Tiwanaku y no desde la ciencia dominante. Evo en tal razón, interrogaba: ¿qué clase de universidad queremos, con estas universidades indígenas? Queremos nuevos profesionales al lado de sus pueblos, con su propia identidad. Las universidades que tenemos en este momento están alejadas de su pueblo, parece que algunas privadas y públicas representan al sector reaccionario, no tengo miedo decirlo (2011).

Esos principios decoloniales de crear lo nuevo desde lo propio milenario, “con su propia identidad” y criticando la colonización moderna de la educación superior, “alejadas de su pueblo”, interpelan a generar un sentido comunitario de la producción y a recuperar la tecnología de los abuelos. Lo dicho interpela a cotejar la pertinencia de esas palabras con el proyecto educativo de la ciencia, técnica e industrialización que hoy sustenta a la Tupak Katari y que la ubican paradójica o conscientemente en la línea del proyecto universal de la acumulación globalizada y su sociedad del conocimiento, ¿lejos, distante de lo próximo, de Tiwanaku?

Evo, claro, está planteando el dilema de hacer ciencia y enseñarla desde la lógica convencional o de mirar a Tiwanaku a modo de excavar el pasado del mismo modo que se excava la tierra, no como quien excava unas ruinas, como dice Simón Yampara “si se sigue pensando que son ruinas, la conciencia se arruina” (2016, entrevista personal), sino como quien excava para encontrar que el futuro de la Tupak Katari está en ese pasado.

Así Evo implica a vivir la encrucijada del hombre que hace ciencia y al mismo tiempo cava cuestiones del semillero de Tiwanaku y que no sólo implican a los modos de conocer sino a los modos pedagógicos de enseñar. Se trata de situar otro lugar de enunciación del profesional, distinto de la enunciación universitaria convencional. Un lugar que implica la potencia de una relación contenciosa y/o de armonía por la interpelación a ser una universidad que se sitúa entre el pasado y el futuro y no en el continuum temporal de una totalidad teleológica, tal cual la temporalidad lineal de la modernidad/colonialidad y su ciencia dominante.

Esta disputa y encrucijada colonial, para las universidades públicas y privadas no implica ningún dilema. Y esa fue la virtud de la Tupak Katari, plantearse desde su creación y aun desde la mirada estatal de Evo la posibilidad de construir una universidad otra,¹⁹ porque las públicas desde un supuesto horizonte reaccionario

¹⁹ En ese afán la Tupak Katari fue diseñada por instrucción de Evo en coordinación con las organizaciones sociales y movimientos indígenas, y encargó su diseño institucional y curricular a una comisión de intelectuales de izquierda socialista, marxista y algún sistémico comunal. Luego, el

estarían en “decadencia académica” y “no se está enseñando bien”. La superación de la decadencia y de la mala pedagogía convoca a una acción institucional fundada en la raíz de lo propio, pues como dice el propio Evo: “Tenemos que empezar a descolonizarnos en las universidades y defender la identidad, difundir nuestros principios, formas de vivencia y alcanzar una alta preparación” (2011). En este marco cabe señalar la relación pedagógica de quienes enseñan en la Tupak Katari, Evo y el semillero Tiwanaku.

1.2. Organización institucional de la Tupak Katari

1.2.1. Conceptualización y contexto

La Tupak Katari es una universidad indígena que representa al pueblo aymara, aunque en su composición estudiantil se caracteriza por una diversidad de actores. Mientras hacíamos el trabajo de campo, se caracterizaba por formar a estudiantes de tierras bajas, quechuas y afrodescendientes. En el ámbito territorial aymara, y según su demografía territorial y demográfica se configura a partir de 40 provincias: 20 provincias de La Paz, 16 provincias de Oruro, 4 provincias de Cochabamba y 4 provincias de Potosí.

En este contexto, la idea de universidad indígena aymara implica problematizar su composición y fundación epistémica y espiritual en relación a las demandas del *Manifiesto de Tiwanaku*, a las tecnologías y colectividad de los abuelos de Tiwanaku, a la Escuela Ayllu de Warisata y las escuelas de los caciques apoderados, demandas que se constituyen desde el pueblo aymara. Su origen, sin embargo, se genera a partir de un hecho racista el 25 de mayo de 2008, cuando varios campesinos e indígenas aymaras y quechuas fueron masacrados y obligados a besar la bandera blanca de la ciudad de Sucre en su aniversario. Fueron arrodillados, humillados y ofendidos y este hecho aceleró la decisión de Evo Morales y las organizaciones sociales a crear la universidad indígena como respuesta a la universidad pública “racista”, Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca, que había participado masivamente con estudiantes, docentes y autoridades rectorales.

De acá el deslinde estratégico por diferenciarse de la universidad pública, que no habrían otorgado oportunidades a estudiantes indígenas. Si bien hay el justificativo

Ministerio de Educación contrató a consultores para coadyuvar en el currículum de las cuatro carreras. El resultado, una universidad estructurada en sentido contrario a lo que imaginaba Evo y el Manifiesto de Tiwanaku, las tecnologías y colectividad de los abuelos de Tiwanaku, la Escuela–Ayllu de Warisata y las escuelas de los caciques apoderados.

de crear otras opciones y oportunidades de estudio para sectores que históricamente fueron discriminados, otras percepciones como la un docente aymara de la Tupak Katari, expresaría que la universidad indígena puede ser la expresión de “un discurso esencialista y sin crítica” (2016, entrevista personal). En este marco, el contexto político del 25 de mayo le otorga a la Tupak Katari un concepto de universidad indígena en resistencia al hecho racista de la universidad pública y las élites blancas de Sucre. A este hecho político que acelera y germina la universidad indígena, contextualiza las demandas históricas de las escuelas propias gestadas a principios de siglo XX, la experiencia de la Escuela–Ayllu de Warisata y el *Manifiesto de Tiwanaku*.

Organización

La Tupak Katari asume los principios de una educación descolonizadora, intra-intercultural–plurilingüe, comunitaria y productiva. En este marco, la forma de organización no podía reproducir el esquema organizacional de la educación superior dominante. Se trataba de emular la participación del pueblo aymara y particularmente de las comunidades. En este entendido, el decreto de creación en el artículo pertinente: prevé:

Artículo 9°.- (Marco institucional)

1. Las autoridades y órgano de gobierno de las UNIBOL, son:
 - a. Junta Comunitaria;
 - b. Junta Universitaria;
 - c. Rector;
 - d. Directores de carrera.

La elección y el número de representantes, funciones y atribuciones de las Juntas Comunitaria y Universitaria, serán definidas en reglamentación específica, elaborada por el Ministerio de Educación y Culturas, que considere la rotación obligatoria.
2. La Junta Comunitaria de la Universidad estará integrada por:
 - a. Rector y Directores de carrera;
 - b. Un (1) Representante de los docentes por cada carrera;
 - c. Representantes del Ministerio de Educación y Culturas;
 - d. Un (1) Representante de los estudiantes por cada carrera;
 - e. Representantes de las Autoridades sindicales y originarias de cada región;
 - f. Representantes de las Instituciones Productivas presentes en la región.

La Junta Comunitaria establece los lineamientos de planificación y evalúa su cumplimiento, de acuerdo con la demanda social y las características productivas de la región. No interviene en la administración ni en la planificación académica de la universidad.
3. La Junta Universitaria está compuesta por el Rector y los Directores de Carrera, es la instancia encargada de desarrollar y ejecutar el plan educativo universitario, aprueba el presupuesto institucional anual y otras establecidas en reglamentación específica.
4. Los miembros de la Junta Comunitaria y la Junta Universitaria son de carácter honorífico y no gozan de remuneración ni beneficio colateral alguno.

Se advierte en los puntos e) y f) del punto II, la inclusión de autoridades sindicales y originarias de cada región, por un lado, y representantes de las instituciones productivas presentes en la región. Esta inclusión de junta comunitaria en una estructura novedosa, sin embargo, tiene sus límites: la Junta Comunitaria puede diseñar los lineamientos de planificación y a lo mucho evaluar su cumplimiento, “de acuerdo con la demanda social y las características productivas de la región.” Esta función será importante para comprender el grado de relación entre la universidad y el pueblo aymara, y en qué medida se redefine la universidad como una universidad otra o en tensión identitaria con las características, estructura y horizonte de la educación superior convencional y dominante. A todo esto se suma el hecho de que la Junta Comunitaria, “no interviene en la administración ni en la planificación académica de la universidad”, lo cual llama la atención en relación al poder y autonomía que se ejerce para enactuar en las dos dimensiones (administrativa y académica) que sí tenía la estructura organizativa de la Escuela–Ayllu de Warisata y lo proyectaba el *Manifiesto de Tiwanaku*.

Otro elemento importante a destacar en la Tupak Katari es la forma de organización del poder. En su Artículo 10°.- (Modalidad de elección de las autoridades) se plantea que el Rector y los Directores de Carrera “ejercerán sus funciones de forma rotativa y por turno obligatorio por un período de tres (3) años, conforme a la antigüedad de contratación, titulación y otros indicadores a ser definidos mediante reglamentación específica”. Es en este artículo donde se incluye el concepto de “rotativo” y “turno obligatorio”, estructuras de poder comunitarias del pueblo aymara, las cuales constituirán el punto de tensión en relación al Estado y la educación superior dominante.

En este sentido, la función principal de la Junta Comunitaria tiene una función orientadora, consultiva y de decisiones restrictivas en los planos administrativo y académico. Con todo es importante destacar la diferencia con los consejos universitarios de las universidades públicas, pues la representación de organizaciones sindicales y originarias marca la diferencia, aun en su función restringida. La Junta Comunitaria fue, por tanto, una dimensión de deliberación, planificación, evaluación y decisión restringida. En el nivel académico y administrativo, la Junta Universitaria tendría mayor relevancia aunque debiera articular el potencial social de la Junta Comunitaria por tanto la redefinición de la universidad indígena como una universidad otra y que se estructura y es en relación al pueblo aymara de un modo otro. Queda pendiente dilucidar el lugar y

la palabra de los cuatro sabios indígenas predispuestos en la misma norma, uno por cada carrera, y el grado de relación con la Junta Comunitaria y la Junta Universitaria.

Estudiantes

Los estudiantes ingresan a una modalidad académica semestralizada y previa inscripción y curso preuniversitario. Al inicio de la gestión en el 2009, se había previsto que cada universidad cuente con 4 carreras y arrancara con 40 estudiantes por carrera, haciendo un total de 160 alumnos por cada UNIBOL. Estaba previsto que 480 jóvenes provenientes de comunidades campesinas y originarias del país dieran inicio a la vigencia de las UNIBOL. Para el periodo de nuestra investigación, sólo la Tupak Katari contaba con más de 600 estudiantes.

Tabla 2
Referencias de registro de estudiantes

CARRERAS										
Ingeniería en industria de alimentos		Ingeniería agronómica		Ingeniería industria textil		Medicina veterinaria y zootecnia		Totales		
GENERO										
F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	T
78	69	90	141	111	57	69	97	348	364	712

Fuente y elaboración: UNIBOL Aymara Tupak Katari. Registro en kárdex 27/10.2012

También es importante ver que para el acceso a la Tupak Katari los estudiantes deben tener procedencia comunal indígena campesina originaria, hablar el idioma local de la comunidad y tener la aprobación de su comunidad además de demostrar capacidad y compromiso con su comunidad de origen.

Docentes

La selección de docentes según el art. 11 del decreto de creación de las UNIBOL, está prevista a partir del “dominio de lectura, habla y escritura del idioma nativo que caracteriza a cada universidad”. Este requisito marca una diferencia sustancial con la educación superior en general. Este requisito será valorado en el

contexto de exámenes de competencia que debiera dar cada docente, aunque en la práctica y a la fecha no hay titularidad o docentes de planta, siendo la inestabilidad de nombramiento docente una debilidad académica.

El mismo artículo 11 prevé que las evaluaciones serán periódicas al personal docente. También se implica la evaluación del “conocimiento técnico, investigación, desempeño pedagógico y didáctico en la materia o módulo que regente el docente”. A esta altura, el mismo decreto omite la relación de evaluación de los conocimientos ancestrales, además de la presencia sustantiva de los sabios.

1.2.2. Oferta curricular

La oferta curricular ha sido monitoreada desde el ministerio de Educación y en ningún momento participaron las comunidades ni en su origen ni en el último currículum diseñado desde que la Tupak Katari pasó definitiva y totalmente al Ministerio de Educación. En este sentido la Tupak Katari, según el art. 8 inciso II, está sujeta académica y curricularmente “a las normas emitidas por el Ministerio de Educación y Culturas bajo los Fundamentos filosófico-políticos establecidos y demás regulaciones sobre diseño y estructura curricular del presente Decreto Supremo”. En este marco, la oferta curricular contempla como formación terminal la maestría, con niveles intermedios de titulación. Los niveles de formación son los siguientes:

- a. Nivel Técnico Superior;
- b. Nivel Licenciatura;
- c. Nivel Maestría.

La oferta curricular toma en cuenta el despliegue interlingüístico del castellano y un idioma extranjero, sobre la base del idioma aymara que debe ser la base de redacción a presentarse y defenderse oralmente en las tesis y monografías. Sustancialmente se prevé, que la titulación tendrá como requisito “la presentación de un emprendimiento productivo”, aspecto importante para marcar la diferencia (colonial) con la educación superior dominante, pues como dice el ex Director de Universidades: los jóvenes que se gradúen en estas universidades no irán al mercado laboral para competir y para ver quien es el mejor, sino que responderán a sus regiones rescatando tradiciones de los

saberes indígenas, en su mayoría orales, contribuyendo a no olvidar ni perder los idiomas autóctonos (2014, entrevista personal).

1.2.3. Lugar y palabra de lxs amawtas sabixs

Cuando la Tupak Katari fue creada por la impulsión de los movimientos sociales afines al proceso de cambio y en función a una coyuntura antes que a un proyecto del pueblo aymara o proyecto histórico de las organizaciones sociales, uno de los elementos a poner en vilo fue la hegemonía de la ciencia, por un lado, y la reconstitución de los cosmocimientos y sabidurías, otra forma de conocimientos, por el otro. Dicha reconstitución se encuentra formulada en el decreto de creación, pero poco se dice, aunque era de esperar su inclusión de la presencia de sujetos dinamizadores de esa reconstitución: lxs amawtas sabixs.

La ciencia y sus científicos, tal cual en las universidades convencionales, aparecieron en las estructuras elementales de la Tupak Katari, con todas las prerrogativas cognitivas y académicas, aunque interpeladxs a viabilizar –algo distinto a dichas universidades convencionales– los conocimientos ancestrales y la relación con lxs sabixs. Esta relación entre ingenieros y sabixs amawtas fue una potencia no sólo de justicia cognitiva, como dice don Boaventura de Sousa Santos, sino de justicia y sanación espiritual que, en su momento, apenas podía realizarse, y al final nunca terminó de cuajar, pues el último decreto anuló definitivamente la presencia de sabixs, dando muestras definitivas de la relación política entre conocimiento y poder. Que la ciencia no era ascética a la ideología, sino se fundamentaba en ella, al menos desde el Estado plurinacional descolonizador e intercultural.

Sin embargo durante el tiempo de trabajo de campo que realizamos, pudimos advertir profundas implicaciones fértiles y al mismo tiempo purgantes de dicha potencia. Lxs sabixs amawtas tenían posibilidades de dar clases en aula. Se tomaba en cuenta su presencia en cuanto podían impartir sus cosmocimientos ancestrales participando de determinados horarios asignados por instancias académicas. Para varios de lxs sabixs, sin embargo, no era igual, pues no podían enseñar en aula como si ellos fueran docentes académicos, es decir no podrían volver académico la experiencia espiritual. Aun así, habían experiencias valiosas en donde el sabio amawta se hacía escuchar y gustar, por lo que se generaba interés y hasta despertaban el núcleo duro de la identidad comunal y territorial de lxs estudiantes, pues había “bastante familiaridad,

se alegran y recuerdan también lo que sus abuelos y sus papás les han enseñado” (2015, entrevista personal).

Conversando con estudiantes, muchos encontraban de gran valor el saber de lxs sabixs amawtas, y cómo se esforzaban por transmitir cosmocimientos y sabidurías en esa estructura cerrada del aula. Había una energía compartida y valorada, y mucho conocimiento y cosmocimiento circulante, ondulante, y hasta serpenteante a la materialidad cognitiva del saber de las ciencias duras. Sin embargo, el desencanto también insurgía. El saber de lxs sabixs amawtas fue siempre un hecho aislado y sin relación. No tenían posibilidades de coordinar, menos conversar con los docentes ingenieros, gran parte aymaras y portadores del núcleo duro de la identidad comunal y territorial.

En verdad, si bien habían reuniones esporádicas y demandas de lxs sabixs en instancias de la Junta Comunitaria o Junta Universitaria, “*chacataw*, nada siempre, difícil hablar y que te escuchen”, como dijo uno de lxs sabixs. Esta afirmación daba a entender que desde la materialidad del poder institucional, las juntas, como a nivel de actores académicos en la docencia, no podrían lxs sabixs hablar y menos ser escuchados, pues no hubo reforma, plan o acción posible que conlleve a conversar a ingenieros y sabixs amawtas (ciencia dominante y cosmocimientos y sabidurías), por un lado, y a sabixs amawtas y dirigentes de organizaciones sociales que estructuraban a la Junta Comunitaria (cosmocimientos y sabidurías con prácticas políticas). Por el otro. La germinación de un pachakuti epistémico–espiritual estaba latente y prometía ampliarse a nivel institucional y curricular y sembrar un espacio innovador para el mundo y los diversos mundos. Como dice Pablo Dávalos:

La autarquía y el autismo del conocimiento científico moderno conduce a otra cesura radical, quizá la más importante, y es que el conocimiento moderno en su estructura epistémica interna desconoce la diversidad que define y estructura el mundo humano y social. En otros términos, el conocimiento moderno se mueve en el terreno de lo universal y está incapacitado de forma ontológica a comprender las diferencias radicales que subyacen y estructuran a toda sociedad, porque las considera siempre como particularidades a ser inscritas al interior de lo universal (2013, 3).

El lugar y palabra de lxs sabios amawtas podían tener haber reconstituido la relacionalidad al solipsismo académico y haber ingresado a un escenario en donde lxs sabixs amawtas e ingenieros podían haber inaugurado un vuelco radical a la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza. Una forma pluriversal, plurívoca de seres e irreductibles al monologismo del cientista moderno. Una forma en

relación que implicaría no sólo a las formas del conocer y de interrelación de conocimientos, cosmocimientos y sabidurías y a la insurgencia decolonial de las praxis pedagógicas e investigativas, sino a las formas mismas de las existencias diversas.

1.3. Universidad aymara, Estado y sistema de educación superior

1.3.1. Los cerebros industriales y las geopolíticas de conocimiento

La Tupak Katari se inscribe en el contexto de la ley educativa Avelino Siñani–Elizardo Pérez, aprobada mediante ley 070 a finales del 2010. Como universidad indígena, asumió los principios de la ley educativa y se constituyó en el marco de una educación descolonizadora, socioproductiva comunitaria e intra-intercultural y plurilingüe. En esta ley hay una serie de potentes artículos que en general tienden a la reforma radical de las estructuras curriculares coloniales y eurocéntricas, valoran las lenguas indígenas y los conocimientos ancestrales y da paso al protagonismo de la comunidad en su dimensión productiva. Plantea además al sistema educativo laico y a la inter-religiosidad en diálogo con la espiritualidad de los pueblos. Pero al momento, serán sólo enunciados donde el papel aguanta todo. Se han creado institutos de lenguas indígenas, creado sistemas de formación docente en los principios de la educación descolonizadora, intra-intercultural-plurilingüe, comunitaria y productiva, se han entregado muchas canchas de césped sintético, muchos tinglados y escuelas azules, pero no hay al momento una transformación visible desde los sistemas de vida de los pueblos ancestrales milenarios.

Sin embargo, hasta poco antes del 21 de febrero de 2016, el estado boliviano diseñó la construcción de una ciudadela de conocimiento en la ciudad de Cochabamba, en el marco de la generación de profesionales con “cerebros industriales”. Fue Alvaro García Linera quien se comprometió a viabilizar este horizonte de conocimiento y profesionalización, en la Universidad Católica de Cochabamba, días antes del referéndum de 2016. Para ello será importante, en sus palabras, “la construcción de la ciudadela científica y tecnológica, también, de la meta a convertir a Bolivia como centro energético latinoamericano mediante grandes inversiones, además, del papel de la juventud como pilar de la ciencia y la tecnología”. Ciudadela y juventud científica para el desarrollo tendrían el horizonte cartesiano de ser “una fábrica de cerebros con valor agregado”. García Linera oculta el cuerpo, la memoria, las tecnologías y el entramado comunitario de los abuelos de Tiwanaku en las política de conocimiento de Evo. El

conocimiento ancestral o los cosmocimientos, sabidurías y los sistemas de vida de los pueblos ancestrales milenarios no tienen cabida en el horizonte de desarrollo. Aunque no se trata de la inclusión subordinada de los pueblos al diseño estatal señalado, las tensiones y pugnas que generan el desarrollo industrial, la ciencia y la tecnología occidental como modelo cognitivo que avasalla la naturaleza y promueve el monocultivo, conllevan a ver las relaciones entre conocimiento y políticas de Estado y en este marco, el lugar de los pueblos ancestrales milenarios y su universidad, en este caso aymara. Ello no implica dejar de lado la acumulación histórica de la Escuela–Ayllu, la demanda territorial y proyecto de escuela de los caciques apoderados y el *Manifiesto de Tiwanaku*.

Vale articular que el conocimiento según Mignolo tiene una marca geohistórica, un valor y un lugar de procedencia. El conocimiento no es una dimensión imprecisa, inconcreta, abstracta y apolítica. Está localizado geohistóricamente y determinado por relaciones de poder colonial y por ello se genera y localiza en centros de poder y se irradia sobre regiones subalternas. La habilidad moderna creó la ilusión de que el conocimiento no tiene lugar, cuerpo ni región, sino que es universal aunque su origen sea Europa. Conocer, por tanto, implicaría acceder a una plataforma dispuesta para ser recepcionada, en este sentido, todos los sujetos serían cognoscentes en cuanto accedan a esa plataforma, contrariamente a los que quedan por fuera de esa plataforma y quedan como carentes del saber, vacíos, por tanto disminuidos humanamente e incompletos existencialmente. Por ello también Alvaro García Linera ninguneo a las facultades de Humanidades y Ciencias Sociales, afirmando la subalternidad de estas facultades respecto al conocimiento experto, científico y de cerebros vinculados a la industria. Al respecto el ministro de Hidrocarburos Oscar Coca manifestó lo siguiente: “[...] no van a ser universidades tecnócratas, tendrán una ideología y serán operadoras del cambio [...] Serán las más modernas del país en recursos tecnológicos y estarán interconectadas a través de sistemas avanzados y computarizados” (Coca 2009, párr. 2).

La orientación que atribuía un agente del gobierno a la universidad indígena, enfatiza la ideología estatal y la función de ser “operadoras del cambio”, cambio monitoreado por el mismo gobierno. La forma de organización comunitaria, como se ha visto anteriormente, no tendrá incidencia sobre lo académico ni administrativo, por tanto la forma comunitaria también es diseñada según la visión céntrica del gobierno en el horizonte de la tecnología y la computación. La visión alternativa de las escuelas propias o de los caciques apoderados, la Escuela–Ayllu de Warisata y el *Manifiesto de*

Tiwanaku entrarán en tensión con la monovisión de desarrollo, ciencia y tecnología del gobierno, y en los ámbitos de nuestro análisis: los conocimientos, la pedagogía y la investigación, como se verá más adelante.

1.3.2. Universidad del Estado o ayni: Universidad y Estado

Las palabras del Ministro Coca decían que las universidades indígenas no serían “tecnócratas, tendrán una ideología y serán operadoras del cambio”. Además, “serán las más modernas del país en recursos tecnológicos y estarán interconectadas a través de sistemas avanzados y computarizados”. La enunciación del ministro revelaba la autoridad dependiendo desde dónde emergía la Tupak Katari: desde el deseo y diseño estatal-gubernamental, desde arriba, desde el pensamiento mestizo, desde la autoridad, desde el poder. Por ello el dilema de la universidad Tupak Katari, tal como lo reflejaron hasta los propios directores de carrera, era la extrema dependencia a las entrañas del estado plurinacional o la posibilidad de que en su autonomía regulada y controlada, es decir, sin alcanzar la autonomía plena de las universidades públicas, pudieran hablar de igual a igual con el Estado y no de manera subordinada a los designios ideológicos, deseos y diseños de los ministros de Evo.

Para lxs sabiss amawtas se debiera establecer un ayni, un eje de reciprocidad y no una jerarquía de poder subordinado al gobierno que le impedía rediseñar su pertinencia con el pueblo aymara y con su propia estructura curricular e institucional. Esta demanda de ayni entre Estado y Tupak Katari expresaba la situación concreta de la relación y de qué manera los docentes proyectaban un diagnóstico anómalo, al tiempo que propugnaban renovación. Fue entonces cuando muchos docentes comentaban la lejanía oceánica con el pachakuti esperado.

Desde su sabiduría aymara y durante las clases de la Maestría que coordiné, se notaba la necesidad de prever la catástrofe epistémica y espiritual y apostar a una renovación profunda. Ello implicaba la transfiguración institucional de las ciencias duras para relacionarse con las ciencias blandas y con los conocimientos ancestrales milenarios y un pertinente trato a lxs sabios amawtas, los contenidos desde las entrañas del territorio y la participación de la comunidad. Era un momento de peligro donde varios docentes invocaban a los ancestros para dar lugar a un pachakuti integral y renovar así la catástrofe. De esta manera los docentes preñaban de mito y posibilidad de esclarecimiento epistémico y espiritual de la Tupak Katari por la memoria ancestral y su

tiempo circular que destruía el tiempo lineal que Evo y el Estado le imponía desde su jerarquía asimétrica de poder.

¿En qué consistía el ayni entre la Tupak Katari y el Estado plurinacional? En términos sabio-epistémicos y espirituales, se trataba de que el estado cumpla con los proyectos financiados y enunciados en la ley de creación de las UNIBOL y solvente económicamente los proyectos de investigación y productivos en las comunidades, es decir, que la imagen integral de Guaman Poma de Ayala se consolide en base a un soporte comprometido en el decreto de creación.

Lo interesante de todo esto es que no sólo se trataba de generar producción en las comunidades desde las ciencias de la ingeniería, es decir pedagogizar e investigar desde los docentes ingenieros. El ayni no daba para eso. Se trataba de entregar al estado en reconocimiento a su apoyo, es decir, en reciprocidad, proyectos productivos fundados en los cosmocimientos ancestrales y con y desde las comunidades. La ciencia dura debía en este caso apoyar esa impulsión.

El Estado reconocía a la universidad en los términos de su creación subordinada a la ideología triunfante, por lo tanto, las UNIBOL debían ser universidades que consolidarían los horizontes revolucionarios del proceso de cambio. En este diseño y destino prefijado por el Estado, difícilmente la Tupak Katari podría ser una universidad crítica y al mismo tiempo propositiva desde la sabiduría-episteme y espiritualidad ancestral milenaria. Estas dos dimensiones serían limitadas por el énfasis de los conocimientos científico-occidentales de las ingenierías curricularmente diseñadas para producir, inclusive pollos parrilleros. Y estas dos dimensiones eran las que demandaban ser tomadas en cuenta para hacer el ayni.

Esta tensión entre perspectiva de conocimientos a ser producidos para alimentar la producción acelerada de alimentos industrializados y con valor agregado, se basaba en la sola perspectiva epistemológica que garantizara la productividad de los cerebros aymaras industriales. En este sentido, es un mérito institucional y del Estado plurinacional que los aymaras accedan a la ciencia e investiguen en los términos de la unidimensionalidad de la composición cognitiva que, además no había creado lazos de interdisciplinariedad y menos de transdisciplinariedad. Un mérito para un tipo de producción de conocimiento, pero que tenía su límite en la relación con los cosmocimientos y con la familia extendida a la comunidad, a la naturaleza y al cosmos.

Conscientes del deseo abyecto de hacer ayni con el Estado, las bases docentes y directivos se proponían reformar el currículum desde el 2015, pese a que ya había

pasado por dos reformas desde el 2008. En este nuevo currículum, que según varios docentes está vigente desde el 2018, reproduce los parámetros industrializantes, con dos matices: ausencia de sabios amawtas y diseño de intramuros entre actores de la Tupak Katari, sin presencia de la comunidad o presencia productiva por proyectos desde y con el pueblo aymara.

1.3.3. Evo sin Tiwanaku: *jan chuyman jaqi*

Desde la relación con el conocimiento, la pedagogía y la investigación orientada a la producción de cerebros industriales, es importante localizar el lugar enunciativo de Evo Morales como aymara y como sujeto de Estado respecto a Tiwanaku y la Universidad Tupak Katari, particularmente el día de su posesión en Tiwanaku. Si bien Evo no hacen referencia al *Manifiesto de Tiwanaku*, Evo vive la experiencia pedagógica ancestral junto a los amawtas en relación a los poderes espirituales de Tiwanaku. Como un antecedente importante al momento de su posesión, en agosto de 2014, con motivo de la creación de un Centro de Investigaciones Arqueológicas, Evo Morales había de formular que “El centro ceremonial de Tiwanaku es lo más grande que tenemos en Bolivia y de Bolivia para el mundo”. Evo en su momento tuvo esa concepción de grandeza de Tiwanaku, pero no sólo como un centro turístico sino como *taypi*/centro ceremonial comunitario, espiritual y epistémico. Fue así como Evo proyectó el Estado como plurinacional desde el semillero de Tiwanaku, en su posesión. Ese otro orden implicaba tomar en cuenta que Tiwanaku no escindía lo espiritual de lo político, lo económico ni social y que la autoridad implicaba a la naturaleza y al cosmos. Esta relación pedagógica articulada por los amawtas entre poder, autoridad, conocimiento y espiritualidad serían expresiones de los ritmos integrales del esperado pachakuti al designar pedagógicamente a Evo como *Apu Mallku*/autoridad espiritual del Estado Plurinacional.

Un pachakuti que implicaba una reconexión al territorio comunitario de Tiwanaku para retornar a su ser un guía espiritual ancestral milenario, por tanto, un cataclismo y mundo al revés que debía generar en el contexto del poder y política occidentales. Evo vivía la experiencia epistémica del saber pedagógico y al mismo tiempo la experiencia espiritual de los amawtas. Su cuerpo encarnó un público pachakuti epistémico–espiritual desde una pedagogía milenaria ejercida por los amawtas y el cosmos.

En este caso “El poder, como concepto occidental, no existía. La autoridad no era el mandato sino la relación con el contexto, con los demás, con la naturaleza, con los muertos” (Mendoza 2010). Evo había sido designado como Apu Mallku, máxima autoridad relacionada a los ritmos del Pachakuti, por tanto, al ejercicio equilibrado de ceremonias rituales, pagos —a decir de pueblos ancestrales de Colombia— y mesas de ayni, como prácticas indisolubles del principio zapatista no liberal “mandar obedeciendo”. La Pachamama/Madre Tierra, por su lado y a partir de los cuatro vientos, daría su aliento a la vestimenta ceremonial. Noche antes había que tayachear/enfriar su vestimenta, entregarla a los vientos del amanecer de las montañas, del lago Titikaka, de las chinkanas, de las wak’as. La ropa de Evo recibiría a los seres espirituales conscientes y sociales de la naturaleza y las fuerzas del taypi/centro cósmico, político, epistémico y espiritual Tiwanaku, por tanto el poder entronizado, no dependía de su absoluto dominio antropocéntrico —el poder liberal ‘mandar mandando’— sino que sería conferido y equilibrado en los vientos, en el sereno de la noche, en esa humedad del qhantati/luz originaria del amanecer, cuando la noche es más intensa y al mismo tiempo vierte “la luz que brota por el filo del mundo, sin la presencia del sol, no la esplendente y sobrehumana luz solar”, sino “la luz menor, el claror, el relámpago, el rayo, toda luz vibrante. Estas especies de luz no totalmente divinas con las que el hombre [...] antiguo cree tener aun relaciones profundas, entre su sangre y la materia fulgurante” (Arguedas 2009, 120).

Cuando recibía el Báculo o Cetro recibía también un flujo de poder no antropocéntrico ni de ontología dualista sino como Atawallpa, tenía dominio recíproco en y con la naturaleza/madre tierra (Lara 1957) y, a decir de la Amawtay Wasi devenía la esperanza de ser un gobernante “eterno recíproco”. Evo recibía su infinito reinicio como jaqi/ser humano qulla, como recibiría un kichua, runa, nasa, yanakona o embera, inga, guaraní, inga, saraguro o salasaca. A partir de ese flujo Evo no sólo tendría que realizar ceremonias y pagos a los mundos del pluriverso de la pacha, sino caminar en ese thakhi/camino, desplegar a su pueblo y a los pueblos ancestrales así como al país y Abya Yala/América Latina y el Tawantinsuyu y los mundos andino-amazónicos, avanzar en el sarawi/camino sagrado. Se trataba, más que un nuevo modelo económico, social o político anticolonial y antineoliberal, la concepción de que “los astros y las estrellas no son cosas y que sus sombras, niveles y reflejos, horizontes que no son una nada, que son entre cosas y delimitan sus variaciones en un mismo mundo. El

pensamiento que lo comprende es un pensamiento permanentemente abierto y no encerrado en nociones objetivas y en formulas definitivas” (Altesor 1999, 87).

De las variaciones, hay algunas que son regulares y más importantes que otras, pues están en el orden de los amawtas, de las estrellas, de los astros. En este orden y en uno de sus arranques críticos y a viva voz, Raul Prada —ex-miembro de Comuna junto a Alvaro García Linera, ex viceministro de Planificación— había dicho que a Evo le tocaba continuar el camino interrumpido a Atawallpa, que debía retomar la posta ancestral de los pueblos no sólo andinos sino amazónicos. Que el pachakuti estaba en el camino a transitar: el mundo del capitalismo del sistema mundo—moderno—colonial o el camino de los mundos de los pueblos ancestrales, populares y clases medias blanco mestizas alineadas a un proyecto civilizatorio otro que subordine el capitalismo global para liberar la naturaleza/Madre Tierra. Este poder delegado por la naturaleza y las fuerzas cósmicas para continuar el camino y la reconstitución civilizatoria ancestral, sería permeado en la ropa, como una placenta microquímica invisible de la Cruz del Sur, que ‘se está’ esperando realizarse como cuerpo del pachakuti en el cuerpo del Evo. Como dice la oralitura/poema “Chakana/Cruz cuadrada” del aymara Clemente Mamani (2016, 20):

Aski juyphi jawillt’iri,
Pusi chixnuqir qachinakani,
chijllata qala pukaranakana
nayra sarnaqawinak qilqasina.

Das bienvenida a la digna helada,
estrella vestida de celaje entero,
dejas sorprendido a los delicados
otorgando fuerza en el trabajo.

Por ello el cuerpo de Evo no sería el mismo después de la ceremonia, pues por su cuerpo circularía en bienvenida “la digna helada”. Esa digna helada en el cuerpo no podría ser comprendida por la ciencia convencional ni su más avanzada pedagogía. Su comprensión y dinámica requiere de una ciencia otra, aquella que el mismo Evo intuía cuando miraba a Tiwanaku como semillero epistémico y espiritual de la Tupak Katari. Tal el caso de una etnóloga que comentó la posesión de Evo, se acerca a la línea pero no la transita como línea fronteriza menos la trasciende: “Los músicos hacen dormir sus instrumentos para que a la mañana siguiente toquen lindo (como si la interpretación dependiera del instrumento). Si dejan el traje de Evo a la intemperie, a decir de Mendoza, es para que “absorba la energía del mundo y recubra a Morales”. En los mundos de Tiwanaku se requería la ubicuidad cósmica del cuerpo como mundo de ajayus, seres espirituales, se esté como sernidor, poros aperturados a manera de una

colmena. Entonces las ojotas hechas con cuero de llama, con los que recorrerá Akapana y Kalasasaya, el traje de bayeta y color de la tierra con hilos de oro, el ch'uku ancestral de cuatro puntas como la orientación de la Chakana, y que en “la base de toda la circunferencia está conformado por dos figuras de Tuqapu que representan el amanecer y atardecer del día, en su eterno retorno cíclico” (Ministerio de Relaciones Exteriores 2015), el ch'ullu tejido con lanas de llamas hembras y machos, a quienes se habían criado para ese ceremonial en medio de cantos y adornos, caminatas y silencios en las wak'as y apus sagrados, la pechera de oro que concentra la ubicuidad cósmica con el corazón. Como canta otra vez unos versos de su oralitura/poema al cuerpo cósmico del semillero, don Clemente Mamani (11):

<p>Ukhampachaw janchimax Tiwanakun Iliji, Pusi chixnuqir qachinakani, chijllata qala pukaranakana, nayra sarnaqawinak qilqasina.</p>	<p>Así mismo tu cuerpo entero brilla en Tiwanaku. por sus cuatro puntas precursoras, en escogidas fortalezas de piedra, escribiendo la historia de los antepasados.</p>
--	---

La ceremonia de posesión de Evo en Tiwanaku implicaba al flujo del cuerpo de la Chakana en su propio cuerpo, que como piedra corporal se inscribe “la historia de los antepasados”. Esa historia corporeizada por el derrame del brillo de las estrellas se articulaba desde su primera posesión, cuando dijo Evo que tenía el convencimiento de que sólo “con la unidad hay que acabar con el colonialismo y el neoliberalismo [...] este día empieza una nueva era para los pueblos indígenas y una nueva era para el mundo desde Tiwanaku” (Morales 2006). Sin embargo, con las políticas distantes a la educación propia de los caciques apoderados, a la Escuela Ayllu de Warisata y al Manifiesto de Tiwanaku y más cercanas al horizonte mercantil y a la generación de cerebros industriales con una estructura basada en tecnologías, computación y sin sabios amawtas, Evo se habría desviado del camino espiritual que le había diseñado la el cosmos en el día de su posesión. Lo que Evo había mirado e intuido en Tiwanaku como semillero epistémico y espiritual de la Tupak Katari, implicaría un jan chuyman jaqi, es decir ser un hombre sin corazón o desviado del corazón del camino ancestral. Este distanciamiento del camino de lxs abuelxs, implicaría las tensiones y pugnas de seres, saberes, poderes y geopoderes no sólo en el cuerpo de Evo y las políticas de industrialización, sino en la propia Tupak Katari.

1.4. La pedagogía abyecta

1.4.1. La pedagogía de la chakana

Cabe considerar si la pedagogía de la universidad indígena Tupak Katari se configura a partir de una intención de continuidad y reconstitución de la pedagogía propia generada en la acumulación profunda de las experiencias de las escuelas indígenas, en la Escuela–Ayllu de Warisata e indirectamente en el *Manifiesto de Tiwanaku*. Esa intención implica una voluntad de desprendimiento de la de la conquista política, subjetiva y epistémica que la educación estatal y religiosa impusieron sobre el pueblo aymara, educación que generó una permanente dependencia a sus modos pedagógicos.

La intención de continuidad y reconstitución de la pedagogía propia entendida como otra forma de dinamizar la pedagogía desde el contexto del pluriverso de la realidad local aymara, por tanto, va generándose en el contexto constitucional y la ley educativa como puntos de partida para establecer una zona de enunciación crítica con la pedagogía euro-norte-occidental, la cual, en su versión bancaria y constructivista fue (y es) hegemónica en el sistema educativo de Bolivia. Esa hegemonía pedagógica tiene que ver con el despliegue de los procesos de enseñanza bancaria o de enseñanza–aprendizaje constructivista desde los textos, los contenidos, las estrategias, los programas y el espacio pedagógico carcelario desde donde interactúan preponderantemente los actores educativos. En este sentido, la pedagogía hegemónica si bien ha enfatizado su misión de conquista de cerebros y subjetividades desde la enseñanza o de enseñanza y aprendizaje al orden constitutivo y lineal de la colonia, la república y el estado nacional, también ha establecido formas de autodesprecio de las propias sabidurías localizadas en los territorios y comunidades. La inferiorización de sí mismo y del propio sistema integral de cada pueblo es efecto de la pedagogía dominante constituida desde el paradigma euro–norte–occidental. Pedagogía dominante que se configuró a partir de la colonialidad multicéfala del poder, del saber, del ser, de género y de la naturaleza.

También hay una estrecha relación entre pedagogía bancaria y constructivista y el colonialismo interno que las élites dominantes eurocéntricas republicanas promovían desde la educación, pues se trataba de sostener históricamente una sola visión de mundo capitalista, una sola idea de conocimiento científico y en consecuencia una concepción

pedagógica generada de esa visión y ciencia. Es en este marco que la Tupak Katari se plantea la comprensión y la voluntad de visibilizar otra pedagogía constituida desde los lugares y las experiencias locales capaces de cuestionar desde un intersticio crítico las experiencias pedagógicas euro–norte–céntricas, globalizadas y asumidas como universales. Todo esto conlleva a re-pensar la idea misma de la entidad educativa superior y/o entidad escolar en relación a los esquemas generadores y configurantes de un habitus institucional que engendra a la pedagogía moderno–colonial bancaria y constructivista.

En este sentido, una pedagogía otra es pensada curricularmente desde la chakana, tanto en la educación regular de primaria y secundaria como en la Tupak Katari. En la educación regular hay muchos cambios evidentes a nivel de inversión e incentivo a la cobertura y permanencia. De la misma manera en el sistema de formación docente implementado por el profocom, un programa destinado a descolonizar y formar nuevos maestros y maestras acordes al proceso de cambio y a la revolución cultural y educativa. La pedagogía que se deriva de este proceso de transformación toma en cuenta a la pedagogía indígena y por ello la chakana ha sido el centro de estructuración del modelo pedagógico y del curriculum así como de los programas de estudio, tal cual construimos sus bases con sabios originarios, de tierras altas y bajas, maestros rurales y urbanos y académicos universitarios, cuando Félix Patzi fue Ministro de Educación. Las dimensiones de un currículumpor dimensiones del ser humano, como las dimensiones de ser, saber, hacer y decidir, cada una de éstas corresponde a los cuatro extremos de la chakana. Se ha denominado a estas dimensiones como holísticas teniendo en cuenta que no se trata sólo de la interdisciplinariedad que integra las disciplinas, sino también de la transdisciplinariedad que valora y activa los conocimientos ancestrales.

La pedagogía de la chakana, en un ámbito de las ciencias duras como la Tupak Katari, tendría su desafío, mucho más cuando la lógica del constructivismo y el currículum por competencias asomaba como una sombra ineludible y a contra corriente del pachakuti²⁰ que el propio Evo había anunciado. En este camino del jan chuyman jaqi, las escuelas entregadas por Evo serían otro nudo de continuidad de las tensiones entre seres saberes, poderdes y geopoderes, pero a nivel de escuela y de infraestructura

²⁰ “Quiero empezar diciendo, que hoy es un día especial, un día histórico de reafirmación de nuestra identidad, de reafirmación de nuestra Revolución Democrática Cultural y que estamos viviendo tiempos de ‘Pachakuti’. ‘Pacha’ quiere decir equilibrio, ‘kuti’ quiere decir retorno, entonces ‘Pachakuti’ quiere decir ‘retorno al equilibrio’, retorno a la igualdad con políticas de complementariedad y solidaridad para este proceso de cambio, el ‘retorno al equilibrio’, el retorno a nuestro ‘sarahui’, a nuestro ‘ñan’, a nuestro ‘tape’; necesitamos consolidar nuestra Revolución Educativa y Cultural” (Morales 2015, 2).

moderna diseñada para el horizonte de los cerebros industriales, la ciencia y tecnología occidental.

1.4.2. La escuela azul y la chakana

Creo que todo el mundo siente, quiero decir algo sobre el cambio de espacio... Cuando cambiamos el espacio, cuando podemos ver las caras y no las espaldas de cada persona también cambia el ambiente y eso parte de una ruta crítica de decolonizar los espacios también.
(Walsh 2017)

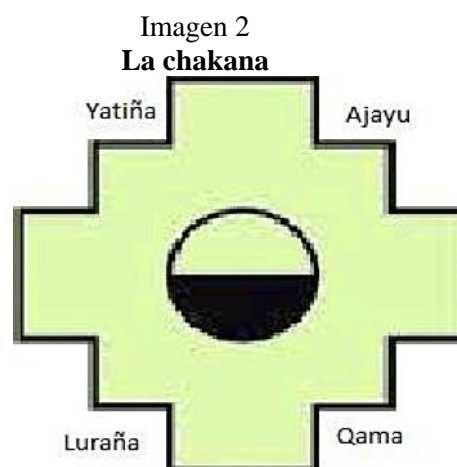
El modelo educativo sociocomunitario y productivo, según la Ley de Educación Avelino Siñani–Elizardo Pérez tiene las siguientes fuentes, las cuales constituyen a la concepción educativa y pedagógica de este modelo:

- 1) Los saberes, conocimientos y valores culturales y lingüísticos que están presentes en las experiencias educativas propias, desarrolladas por las comunidades indígena originario campesinas, que “se transmiten de generación en generación de manera directa con el entorno sociocultural, la Madre Tierra y el Cosmos”.
- 2) La Escuela Ayllu de Warisata que desarrolla una pedagogía que integra la educación, el trabajo y la producción con una visión holística y de comunidad, así como la organización, social, económica y política comunitarias, fundadas en la cosmovisión y valores propios, en los que pone énfasis el Diseño Curricular Base.
- 3) Las corrientes psicopedagógicas, como el enfoque histórico cultural que asume el desarrollo personal como una construcción social y cultural, fundada en el pensamiento de Vigostky. Así como la Pedagogía Liberadora de Paulo Freire, desde el componente ético- político de transformación y desarrollo de una conciencia crítica (Diseño Curricular Base, 2012).

Esta convergencia implica una crítica al espacio de la escuela porque su función se ha convertido en el accionar del aparato estatal de dominación porque reproduce prácticas y visiones de la dominación así como las formas de poder autoritarias y coloniales que se traducen en el déficit de participación cualitativa de la comunidad y la ausencia efectiva en las decisiones que afectan al diseño material, espiritual y pedagógico de la escuela.

En el plano pedagógico se tensiona el legado constructivista y se propone la transformación educativa a partir del desarrollo de las dimensiones holísticas del: “ser”, “conocer” “hacer” y “decidir”. Estas dimensiones implican la formación integral de la personas, a través de saberes, conocimientos y práctica de valores sociocomunitarios en los procesos educativos. A estas dimensiones se denominan objetivos holísticos, porque

consideran importante la formación integral en el contexto sociocultural, espiritual, político y económico donde se desarrolla el ser humano. El horizonte o finalidad es constituir el Suma Qamaña-Vivir Bien en interrelación con la Madre Tierra y el Cosmos. Lo integral–holístico Promueve la formación en y desde los valores de convivencia (ser), el desarrollo del pensamiento (saber), las capacidades productivas y creativas (hacer) con incidencia social (decidir), en armonía con la Madre Tierra (Ministerio de Educación 2014, 11).



Estas dimensiones y objetivos holísticos *Ser/ Ajayu/ Munay, Saber/ Yatiña/ Yachay, Hacer/ Luraña/ Ruway y Decidir/ Qama/ Atiy* que corresponden a los planos espiritual, conocimiento, productivo y organizativo, en la práctica educativa corresponderían a las cuatro dimensiones existenciales provenientes de la chakana. Así trabajamos en la primera gestión de Félix Patzi, cuando fui parte del equipo de sabios originarios, maestrxs rurales y urbanos y profesionales académicos.

Ahora bien, lo que viene a continuación pretende mostrar de qué manera la chakana tiene correspondencia con la concepción estatal de escuela, no obstante estado plurinacional descolonizador, y su diseño de espacio arquitectónico. La noción de espacio arquitectónico implica a la forma de pensamiento de la arquitectura escolar, la relación con la memoria y la tradición, y una teoría que se supone es pertinente al suelo cultural, productivo, lingüístico y al momento político. En este sentido, ¿de qué manera la estructura de escuela y aula tiene correspondencia con la chakana y, según antecedentes antes expuestos, con la escuela propia de los caciques apoderados, la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata y el Manifiesto de Tiwanaku, tres

referentes de constitución de la autonomía educativa del pueblo aymara en tensión contra el Estado?

En este sentido, con Arturo Escobar, cabe la siguiente interrogante: “¿Podemos concebir la hipótesis de que las nociones de autonomía y comunalidad y sus prácticas asociadas, junto con la re-elaboración de formas comunales de saber, ser y hacer, establecen las bases para un nuevo pensamiento de diseño con las comunidades?” (2016, 40).

Diseñar la educación ha sido y es la prerrogativa del Estado en Bolivia. El diseño de la educación está inextricablemente ligado a su visión vertical y horizonte histórico del mundo así como a la toma de decisiones respecto a la cualidad existencial y a los mundos y el mundo dónde cada ciudadano vive. La escuela, en este sentido, tiene un singular diseño desde Evo, por un lado, tomando en cuenta que dicho diseño debe realizarse en las dimensiones holísticas y sanadoras de la chakana. El modelo estatal del diseño del espacio arquitectónico de la escuela tiene en Irupana, mi pueblo, en julio de 2017, un ejemplo paradigmático, cuando pudimos sentipensar su diseño en plena inauguración tras la visita de Evo. Varias comunidades de otros lugares de Los Yungas habían llegado para recepcionar la entrega de dos escuelas “modelo”.

Imagen 3
Esperando al señor presidente



Fuente y elaboración propias

Imagen 4
La educación desde arriba



Fuente y elaboración propias

Como en un mar de nubes permeadas por el sol, Evo llegó a Irupana. Todxs lxs comunarixs pudimos advertir cómo nos llegaba con él la escuela: desde arriba, desde el campo luminoso del sol, pasando sobre las montañas y sin tomar en cuenta las presencias de seres en esas montañas. Las montañas, el monte yungueño, ¿monte sin vida, sin latido, sin razón?

Imagen 5
La escuela desde el Estado



Fuente y elaboración propias

Imagen 6
La escuela azul



Fuente y elaboración propias

Si, como dice Escobar, las “soluciones crecen desde el lugar’ y el cultivo de la inteligencia del diseño (design intelligence) se convierte en un aspecto clave de una democracia basada en lo local” (63), la escuela azul implicaría la negación de las iniciativas del lugar, mi pueblo, y la centralidad y sujeción de la democracia estatal por encima de la posibilidad democrática local. La escuela azul sería un diseño hecho en la sede de gobierno y el lugar de la escuela del pueblo un espacio vacío a ocupar. Esta obra construida y concedida desde el Estado, sería muy distinta a los trabajos de construcción de la Escuela-Ayllu de Warisata cuando empezaron el 2 de agosto de 1931 y Elizardo Pérez decía:

¡Qué jornadas aquellas! Cientos de indios trabajando sin salario, alegremente, unidos en el ‘Ayni’ o ‘achocall’, la fraternal institución del trabajo aymara [...] y todos en conjunto, levantaban los muros del edificio, forma plástica, exterior, de ese otro edificio espiritual que iban construyendo al recuperar la fe en sus destinos y en su condición de grupo social (1962, 69).

Warisata fue a contracorriente del paternalismo de las estructuras estatales, las cuales determinaban el diseño arquitectónico y su pedagogía, por tanto, se erigía zafándose del Estado aunque le pedía cumplir su responsabilidad de dar el presupuesto pero dejar que el diseño de Warisata sea autónomo y pertinente a su propio territorio y pueblo aymara. El modo de pensar en una educación propia de Warisata sería distinto al modo de pensar de la escuela azul y su racionalidad estatal, desde arriba, desde la luminosidad solar, desde la exterioridad al modo de ser y soñar local. Ladrillo, cemento y fierro se oponían a las presencias y aires suaves de las montañas, a las sayañas, jalanchas y sembradíos de cicales, café y frutales.

Imagen 7
El tinglado estatal



Fuente y elaboración propias

Un monumental tinglado, armazón de metal que sólo la fuerza estatal podía elevarlo por encima de la creatividad constructiva. La ortopedia escolar del tinglado, a diferencia del Colegio Kurmi Wasi en La Paz o del Pukllasunchis en Cusco, no sólo sería el metal estatal que genere sombra funcional a juegos del cuerpo, la educación física, sino a la sombra total hacia el firmamento como correlato de una humanidad ausente de conciencia cósmica. Como dice a ‘contra tinglado’ el poeta Chikangana (2010, 30):

MINGA

Con el pie sobre la Madre Tierra
 somos uno para todos sobre el ancho cielo.
 Venimos del sol
 pero también somos seres de la noche
 del relámpago y el trueno...

Imagen 8
La tierra para el cemento



Fuente y elaboración propias

Hacia arriba, el alax pacha, y hacia aquí, el aka pacha y sus conexiones con el manqha pacha, el mundo de las raíces húmedas y semillas, todo ese camino labrado y sembrado entre faenas, venas y espíritus, pues con Wiñay Mallki no podía olvidarse ni de lado dejarse que

La tierra
 es el comienzo de la alegría y el llanto;
 en ella vive la placenta roja
 convertida en piedra negra,
 en ella están los rituales de seres subterráneos
 que amarran nuestra sangre
 con las lianas del tiempo (25).

La implantación de la escuela azul mostraría retorcidas sus entrañas. La escuela azul debía implementarse a como dé lugar sobre árboles, plantas y frutales desprendidos.

Imagen 9
Árboles caídos



Fuente y elaboración propias

No se trataba de un árbol más u otro menos, sino de la acción desplegada sobre la comunidad y la tierra y la relación y visión del sujeto Estado vs. objeto de la naturaleza. Dolía tanto el árbol caído y la tierra arrasada como el modo ciego y sordo del estatal acercamiento, como decía un comunero irupaneño: “Pucha que macana, todo lo han limpiado, como si nada [...]” (2017, entrevista personal). El ser que expresaba no era un correlato cartesiano, es decir sólo acto objetivo de pensamiento, sino un correlato de su acto perceptivo, en este caso orientado por la particular visión consciente de sentir al árbol y con él estar siendo. Después de todo, la anterior estructura escolar, casi circular y de adobe, con árboles frutales al centro, lo había formado hasta los primeros cursos de la primaria y de ahí su acto perceptivo de dolor por los árboles derrumbados.

Dos verbos y un verso de Willam Blake (1757-1827) podrían explicar la pedagogía estatal de la escuela azul sobre los árboles derrumbados: arrancar e implantar, y:

El árbol que mueve algunos a lágrimas de felicidad,
 en la Mirada de otros no es más que un objeto Verde
 que se interpone en el camino (2000).

Imagen 10
El cemento y los árboles



Fuente y elaboración propias

Luego educar y pedagogizar que sería lo mismo a desarraigar y luego disciplinar según el diseño estatal de los cerebros industriales o los cuerpos técnicos que requería el imaginario estado plurinacional, visiones ch'ullas/incompletas tan distintas a las forjadas por la semilla de la escuela propia, la Escuela–Ayllu de Warisata y el Manifiesto de Tiwanaku.

1.4.3. Las aulas jaulas

Las gradas y los pasillos, los pasajes, todo se dirigía como senderos inevitables a las aulas y su estructura interior, bien revestida de paredes bien pintadas, colores fosforescentes celeste o verde, piso de loza e iluminación artificial preponderante. Todo se configuraba para un tipo de aprendizaje que no descentraría el poder pedagógico disciplinario. El instrumento y procedimiento a ser aplicado en esa estructura no podría ser sino el examen y la función principal abstracta. El poder pedagógico disciplinario se constituía a partir del dispositivo estructural arquitectónico de la vigilancia jerárquica del aula.

Imagen 11
Aula-cuarto



Fuente y elaboración propias

Imagen 12
La tradicional espacialidad pedagógica



Fuente y elaboración propias

El aula diseñada en la reforma educacional de la Revolución Nacional de 1952, no sólo reproduce la continuidad de una pedagogía bancaria, transmisiva y jerárquica, sino que hace a un lado la reforma educativa que, en el marco del neoliberalismo, tenía otra configuración espacial, por ejemplo con los rincones de lectura que cada aula debía tener así como el diseño micropedagógico de la estructura y ubicuidad de los bancos. No se trata de insinuar que la espacialidad e infraestructura pedagógica de la reforma educativa sea virtuosa, sino que cuestionó la tradicional espacialidad pedagógica otorgándole una salida desde su matriz pedagógica constructivista.

Imagen 13
El espacio pedagógico carcelario



Fuente y elaboración propias

La memoria pedagógica desde los caciques apoderados, la Escuela–Ayllu de Warisata y el Manifiesto de Tiwanaku tendrían una distancia abismal con la materialidad aplicada de la escuela zul. En el caso de la Escuela–Ayllu, la ley educativa 070 lleva los nombres de sus fundadores: Avelino Siñani-Elizardo Pérez, quienes pensaron la escuela no desde el aula cerrada, menos desde la estructura carcelaria.

Imagen 14
Los bancos de la pedagogía linear



Fuente y elaboración propias

Imagen 15
Bancos y pedagogía bancaria



Fuente y elaboración propias

La educación colonial que hemos vivido se limita a transferir contenidos que las y los estudiantes tienen que repetir y memorizar para pasar de grado, donde el profesor/a posee la verdad que no se cuestiona. Esta pedagogía revela las ventanas, la puerta y los bancos tradicionales²¹ predisuestos a la coacción de la mirada vigilante del profesor; la arquitectura perfecta para ejercer el observatorio global sobre los alumnos y llevar un control interior, articulado y detallado de las conductas. “Un punto central sería a la vez fuente de luz que iluminaría todo, y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas” (Foucault 1992, 178).

Los cuerpos encuadrados en cada banco suficiente para que funcione la mente, se aprenda por la abstracción, separando la cabeza del cuerpo, cuerpo funcional para el propósito pedagógico de la enseñanza transmisiva. Estos cuerpos encuadrados para los estudiantes irupaneños tienen que ver con el modo de organización histórica de los cuerpos en la escuela y que hoy no es, por ejemplo, el mismo que a comienzos de siglo XX. Todo esto significa, a contra corriente del sentido profundo de la chakana, y tal como al respecto señala Le Breton, que “la concepción moderna del cuerpo implicó que el hombre se ha separado del cosmos (ya no es el macrocosmos –el mundo de la

²¹ “Los bancos escolares no sólo respondieron a una prevención de la enfermedad física, sino también de lo intelectual y moral. Fijar los cuerpos al suelo fue muy importante. Los bancos se convirtieron en artefactos ideados con el fin de producir, y a la vez limitar, los movimientos de los niños facilitando los rituales corporales, e impidiendo las deformaciones físicas y mentales. Controlar las distancias entre los cuerpos y los contactos corporales “permitidos” fueron tareas escolares esenciales [...] y la institución escolar probablemente haya sido el lugar más eficaz para la concreción de dicho objetivo. En consecuencia, los bancos garantizaron toda una ortopedia corporal. Detrás de todas esas prescripciones corporales se manifestó una obsesión por el disciplinamiento del cuerpo; siendo el orden, el control y la vigilancia los medios más utilizados para concretarla” (Scharagrodsky y Southwell 2007, 8).

chakana— el que explica la carne, sino una anatomía y una fisiología que sólo existen en el cuerpo) y de los otros (pasaje de una sociedad de tipo comunitaria a una sociedad de tipo individualista (Le Breton, 2002, 28, citado en Scharagrodsky y Southwell s/a, p. 10). Esta separación entre cosmos y cuerpo, tan evidente en la estructura y arquitectura de la escuela azul de Evo, es también un contrasentido al legado de la Escuela–Ayllu de Warisata y al *Manifiesto de Tiwanaku* y a la estructura de la chakana.

Imagen 16
La escuela y el diseño del cuerpo



Fuente y elaboración propias

La escuela azul es el trasplante de las geopolíticas de conocimiento en nuevas infraestructuras modernas y occidentalizadas. Un trasplante que en su diseño arquitectónico reproduce no sólo la estructura científica y cognitiva de los espacios pedagógicos con aparentes talleres y laboratorios de una sola ciencia, sino la imposibilidad de autodeterminación de una escuela propia del pueblo irupaneño. Por ello la ausencia de autonomía del pueblo irupaneño que no tuvo ni tiene la opción a realizar su propio diseño arquitectónico con pertinencia territorial y productiva. Este hecho implica la separación entre cuerpo y cosmos que se traduce en separación con la ontología relacional de la vida de los ancestros, los abuelos, el territorio y la comunidad. Con la escuela azul se reproduce el monopolio del saber experto sobre el saber relacionado a la vida y al territorio. Como dice Mignolo, “El saber de la vida sobrepasa siempre el saber de las instituciones” (2014, 65).

Como uno de los núcleos educativos inaugurado en el Chapare por Evo, el cual cuenta con dos plantas, 27 aulas, una biblioteca, una sala de música y recibió recién la provisión de 30 ítems para maestros, al valorar el nombre del núcleo educativo “Hugo Chávez Frías” recordó que “fue un mandatario que luchó por los pobres y por la

liberación de los pueblos, del capitalismo”. Y que “luchó por la igualdad de los pueblos, por la dignidad y hacer respetar nuestra identidad, por eso queda su nombre, hermanas y hermanos”.²² La liberación del capitalismo y el respeto a la identidad, en todo caso, están fundados no sólo en el socialismo del Siglo XXI, sino en la escuela moderna occidentalizante, no en una escuela otra que se sostenga en la matriz de los pueblos y desde ahí pensar la tecnología de punta, laboratorios, etc.

No se trata de negar los avances tecnológicos y la infraestructura moderna, decía Gerardo Simbaña de la Amawtay Wasi, tal cual también tiene la Universidad San Francisco de Quito, “todo blanco, pulcro y de lujo y con la ciencia a flor de piel” ni negar a “aprender a hacer investigaciones, tener acceso a tecnología y bibliografía especializada”, pues “eso le da un plus al colegio y a los estudiantes les da mayor crédito académico”.²³ Se trata de problematizar lo académico en la desvinculación con el territorio y la Madre Tierra y cómo toda esa escuela moderna debiera, en el caso de los estados plurinacionales, construir un Estado otro capaz de no sólo reconocer y fortalecer la autonomía de la multiplicidad cultural, sino fortalecer el sentido, la memoria de los pueblos. Esto implica asumir el sentido de pertenencia al territorio y a la liberación de la Madre Tierra por ejemplo, de los neo extractivismos, y no de desarraigarnos en infraestructuras de escuelas occidentalizadas científicamente “para blanquearnos” o ir a un socialismo del siglo XXI que no se sustenta en los conocimientos y pueblos ancestrales.

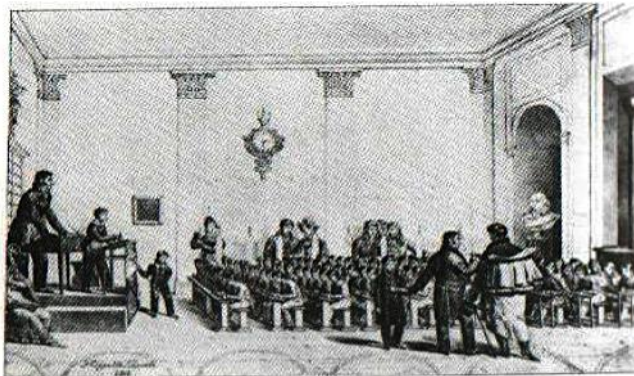
Las UEM y por extensión las UE o NE en Bolivia no tienen el propósito de disputar el contenido dominante de la ciencia eurocéntrica occidental, aunque ciertos rasgos discursivos de las leyes educativas y programas de estudio así lo afirmen. El contenido dominante seguirá activo en nuevas modalidades de disciplinamiento, capaces de generar un sujeto moderno cuya conversación y pregunta no se generen desde la raíz de la tierra ni en conversaciones con abuelos y abuelas. La conversación y pregunta están diseñadas para que sea exitoso, feliz y digno de la ciencia eurocéntrica. A estas dimensiones no se trata de negarlas, sino que sean una

²² La infraestructura entregada fue construida con un monto de 9,7 millones de bolivianos, financiados por la Unidad de Proyectos Especiales (UPRE) del Ministerio de la Presidencia. Se alza sobre aproximadamente 4.000 metros cuadrados y posee una cancha funcional con tinglado, aulas, laboratorios de física y química, salas de computación equipadas, batería de baños, salas para profesores, biblioteca y demás dependencias educativas. Cerca a la misma se construye la nueva infraestructura del nivel secundario para la que será la unidad Ernesto Che Guevara.

²³ La información y el contenido multimedia, publicados por la Agencia de Noticias Andes, son de carácter público, libre y gratuito. Pueden ser reproducidos con la obligatoriedad de citar la Fuente.<http://www.andes.info.ec/es/noticias/educacion-ecuador-cambio-unidades-educativas-milenio.html>

alternativa entre otras que tienen derecho a existir, resistir y re-existir en igualdad de condiciones con las escuelas y pedagogías diseñadas por los pueblos ancestrales.

Imagen 17
La escuela 1818-2019



LÁMINAS 10 y 11. Interior de la Escuela de enseñanza mutua, situada en la calle del Port-Mahon, en el momento del ejercicio de escritura. Litografía de Hippolyte Lecomte, 1818. (Colecciones históricas del I.N.R.D.P.) Cf. p. 151.

Fuente y elaboración: Michel Foucault

La escuela azul reproduce en pleno proceso de cambio y revolución educativa la escuela europea de 1818 y la función abstracta de la mente en una prisión del cuerpo. Y es que el cuerpo está imbricado en la trama del conocimiento, lenguaje, cultura y poder modernos. La colonialidad del ser implica la colonialidad del cuerpo como una dimensión imbricada a un entramado pedagógico del aula y a los poderes ejercidos sobre él. Coacciones, prohibiciones, permisividades selectivas, contravenciones, autorizaciones, concesiones y obligaciones sostenidas en el tiempo y espacio de la escuela. Los aspectos relacionados a la educación moderna implican al control de la emoción, la mirada, la sexualidad, la higiene, el comportamiento moral, la alimentación, la forma de vestir y todas las prácticas inherentes al cuidado moral del cuerpo; constituyen también a la existencia corporal como una ontología colonial.

El cuerpo no es sólo una materialidad biológica y física. Es una organización estructurada a diferentes niveles de huesos, fluidos, aparatos, sistemas, órganos compuestos por tejidos y células compuestas por moléculas. sino también una dimensión compleja imbricada en entramados de sentidos epistémicos, políticos, culturales e históricos. Es también una dimensión accional y simbólica susceptible de ser representada y producida por sistemas e imaginarios sociales. La existencia del cuerpo, asimismo, tiene sentido en cuanto puede moverse en un espacio y tiempo. Intervenir en su contexto a partir de una praxis de gestos, percepciones, emociones y enacciones. A ese movimiento y su razón autoconsciente de ser y habitar un espacio se

pude denominar como la enacción pedagógica. Pero en un aula como el de la escuela azul resulta, como dirían los padres de familia, “incómodos y para dormirse”, mucho más si los cuerpos yungueños son cuerpos generados en el pluriverso de la *sayaña* y la huerta. De esta manera, la idea y diseño arquitectónico de escuela es incompatible con la integralidad de la chakana, la Escuela–Ayllu de Warisata y el *Manifiesto de Tiwanaku*.

1.4.4. La chakana en la Tupak Katari

Haciendo traslación en red con la Tupak Katari, el estudiante y docente vienen a ser “nada” si no están de la mano de la comunidad. Es que el régimen internado de la Tupak Katari viene generando precisamente un paradójico vacío en medio de una estrategia pedagógica e investigativa de llenado científico. De acá la ausencia de problematización de la realidad, porque la realidad percibida viene de los textos, el centro productivo y la interacción limitada entre estudiantes y docentes de la mano del internado. El estudiante al dejar de ser red de nexos, deja su fuerza vital, su energía comunal física y ontológico y existencial, un investigador hilo suelto generado por el claustro de la cientificidad. Por ello, como decía el stress es extraño, y a decir de Ariruma Kowi, “en las comunidades no vivimos el stress de las ciudades, ese es el Sumak Kawsay” (comunicación personal), el efecto de la soledad del sujeto en su origen comunal deviene en reacciones físicas del cuerpo. Cuerpo que no se constituye antípoda ni recíproco al Estado, porque es diseño de Estado, cuerpo asemejado a la naturaleza científica en la cual hay que formar y normalizar.

Es sintomático ver que la dominación histórica del Estado Plurinacional articule la colonialidad de los cuerpos sueltos por la escisión fundamental de la separación de las relaciones sociales con las comunidades. Pero como el cuerpo es sede de sus propias interpretaciones, resistencias y reacciones, los cuerpos se enferman. La enfermedad por tanto es un síntoma de la colonialidad del saber y del ser y una llamada de distensión al diagrama colonial y cartográfico del poder disciplinario, pues en los diagramas disciplinarios los sujetos constituidos por las cartografías de poder son el delincuente, en relación a la arquitectura de la cárcel, el obrero, en relación al taller de la fábrica, el soldado en relación al cuartel, el estudiante en relación a la escuela, y así sucesivamente, dependiendo de la institución de encierro (Prada 2017, entrevista personal).

Después de todo los sujetos son constituidos por fuera a las cartografías de poder del Estado, es decir de la estructura de taller, cárcel, cuartel, escuela–universidad, fábrica, contrariamente espacios en los que se constituye la Tupak Katari, incluyendo el cuartel pues la idea de disciplina y práctica de mando y obediencia es profundamente militar y cuartelario. En estos legados materiales y arquitectónicos de la modernidad/colonialidad, no sería posible reproducir la vivencia que contiene desde su comunidad ni ver a plenitud “un universo vivo”, menos “hablar con la tierra, con el sol, las plantas, los animales, la luna, las piedras, el cosmos”. Hablar con las dimensiones espirituales de la Madre Tierra, será difícil si, además, la arquitectónica va cercando toda comunicación y fluida interrelación con el contexto.

Tal cerco al contexto sucedió en la Tupak Katari, al cercar el lago y otras dimensiones conectivas con la naturaleza y la planimetría de la Pacha con edificios inconexos, funcionales, columnas-esqueletos y laboratorios destejidos de un tiempo-espacio con la pacha, monumentalismos constructivos que terminan celebrando los diagramas de la colonialidad del poder:

Hoy en día la arquitectura de encierro se ha reforzado con plenitud con una arquitectura desconectada del semillero arquitectónico de Tiwanaku; cada carrera tiene su propio diseño vacío de comunidad en referencias simbólicas o murales, así como la interioridad de los espacios sin sentido de abrigo ni de familias hermanadas que pueden estar acogidas. Un docente de Ingeniería Agronómica y cursante de la Maestría en la Tupak Katari, cuando hacíamos la ch’alla en carnaval 2015, decía que la proliferación visual de los espejos en la infraestructura de dos carreras, “se parecían más a un motel, a una casa de citas, ja, ja, ja, ja...” (Cocarico, comunicación personal).

Imagen 18
Universidad y diseño arquitectónico estatal



Fuente y elaboración propia

Podía haber dicho eso o cualquier cosa el docente, lo cierto es que la arquitectura funcional, disciplinar y correlativa al régimen internado, no convocaba a la memoria ni a los ancestros ni a las autoridades o líderes indígenas y la comparación de la infraestructura con un prostíbulo, no era sino un estado crítico de su percepción y memoria profunda, pues el docente sostenía que la infraestructura debía ser igual a Tiwanaku, pues “ahí está toda la ingeniería y la arquitectura propia y que que cómo era posible que los aymaras no pensarán desde nuestra matriz” (2015, comunicación personal).

Esta observación y vivencia de todos los espacios, no ha sido sólo parte de una observación participante sino que se ha promovido su reversión decolonial, pues en la construcción de un taller de textiles, como chaski que había vivido la infraestructura en Pueblo Nuevo en Popayán Colombia, y las proyecciones de lo que ya hacía la Amawtay Wasi y haber asistido a las defensas de proyectos arquitectónicos y haber leído varios proyectos de arquitectura en y según la comunidad, pero sobre todo de haber sentido el semillero de Tiwanaku como fuente de una arquitectura abierta y en conexión con el cosmos, la Madre Tierra y el lago Titikaka, me opuse a su construcción, sin saber que me oponía a una resolución de la Junta Comunitaria, la máxima instancia de la Tupak Katari.

Imagen 19
Conversación con el lago



Fuente y elaboración propias

Fue un proceso de contrapuntos e interpelación a directores, Rector Choquehuanca, Vicerrector y el arquitecto colonial. Pedimos la planimetría, el diseño y después de una reunión de emergencia en donde no pudieron contra-argumentar la

vulneración a las dimensiones de la Pacha, y a la relación, diálogo y palabra que se cortaban con el lago Titikaka y las dimensiones del alaxpacha, akapacha y manqhapacha, finalmente se había dispuesto no edificar en ese lugar sino recorrer en la continuidad del edificio de aulas, pues como dijo el rector Choquehuanca: “Sí, estamos cometiendo un error, no podemos hacer así, nuestros estudiantes tienen que hablar con el lago, no, no estamos bien con la Pacha” (Comunicación personal, 2015). Al Rector de entonces se le había despertado el ajayu y en una ráfaga de palabras expresaba su ontología relacional. Pero ello duraría poco, pues al día siguiente su Estado de ensoñación sería nuevamente dominado por el “pensar ingeniero” y dar lugar, con la mayoría de dirigentes, directores y estudiantes aymaras, al edificio de Textiles que mutilaría la mirada continua al lago Titikaka.

Al día siguiente, en mi ausencia y tras una argumentación temeraria que mutó la decisión de respetar a la pacha, al lago, el arquitecto colonial convenció a la Junta Comunitaria —entre los que se encontraban el Rector, Vicerrector y directores de carreras— con cifras, estadísticas y miedos presupuestarios. A ello observaron mi condición subalterna de responsable de la Maestría, para decir “¿Quién es él, quién es para hacer parar una obra?”

Lo dicho empalmaba con una reclamación de poder. La investigación—chaski que encarnaba en función a los proyectos de casas ancestrales de la UAIIN-CRIC y de la Amawtay Wasi era interpelado porque no representaba ninguna carga de poder, no tenía decisión de jerarquía. Sólo se hubiera orientado a una arquitectura mucho más pertinente si ocupara un lugar de poder, pero el poder en verdad no residía plenamente en la Junta comunitaria sino en la racionalidad eurocentrada del arquitecto, quien había “vencido” en la disputa entre el cuidado de la Madre Tierra y la conexión con el lago y la antropocéntrica “construcción como sea y pese a quien pese”, tal cual me contaron varios docentes y estudiantes. Y así se reubicó otra vez el diseño colonial del edificio y luego los edificios disciplinares y descontextualizados, sin nexo de memoria ni lugares sagrados; la concepción estatal del régimen internado siguió proliferando contra, lo que un docente aymara de Ingeniería de Alimentos denominó, “la planimetría de la pacha” (Chana 2015, entrevista personal).

1.4.5. La chakana constructivista

En este contexto de escuela azul e infraestructura de edificios sin planimetría de la pacha, la propuesta pedagógica de la Tupak Katari plantea estar en relación a las bases del “Modelo pedagógico comunitario” proveniente de la Ley Avelino Siñani–Elizardo Perez. Este modelo tiene como ejes a las cuatro dimensiones de la chakana:

- 1) *Munay–Munaña*: Energías espiritualidad, ciencias de las cosmovisiones;
- 2) *Yachay–Yatiña*, tecnología: arte, ciencia, investigación educación comunitaria;
- 3) *Ruway–Luraña*: Producción, economía, ciencias de la producción y ecología comunitaria;
- 4) *Atiy–Atiña*: organizativo político, gestión administración, normativa territorial comunitaria.

El diseño muestra la circularidad de derecha a izquierda y al centro una imagen proveniente del mundo amazónico. (Curivil 2016, 19). En su fase curricular y pedagógica operativa esta misma estructura ordena los “Aspectos pedagógicos” y los “Aspectos metodológicos”: Por ejemplo en la Carrera de Ingeniería Textil, y según una selección de su vasta definición, lo pedagógico se define en el siguiente sentido:

Las Orientaciones Pedagógicas que sustentan el presente Diseño Curricular toman en cuenta el concepto de competencia y su correspondiente enfoque pedagógico. (Énfasis de RHS)

La comprensión de los tópicos más importantes del significado de competencia y su enfoque pedagógico sirve para estructurar adecuadamente el diseño curricular y desarrollar desempeños profesionales en los estudiantes.(Énfasis de RHS)

La inclusión de determinadas competencias en el plan curricular devienen o proceden del establecimiento de la visión, la misión, el objetivo de la carrera tanto general como específico, así como del perfil profesional.

La visión y la misión devienen a su vez de un marco general normativo establecido en los decretos y otras leyes de rango superior.

Las tareas de adquisición de conocimientos ancestrales y occidentales, los conocimientos de orden productivo en el marco de una economía comunitaria, la interculturalidad y la descolonización son los pilares que fundamentan el desenvolvimiento de nuestra Universidad y de la Carrera de Ingeniería Textil. (Énfasis de RHS)

En el constructivismo que considera las competencias como conocimientos, habilidades y destrezas para resolver problemas y dificultades en las tareas laborales y profesionales desde un punto de vista meramente organizacional. (Énfasis de RHS)

Y en los aspectos metodológicos:

La metodología implica el camino a seguir para lograr el proceso de aprendizaje, es decir el desempeño que demostrará el estudiante universitario después del acto educativo. (Énfasis de RHS) El presente Plan Curricular se estructura metodológicamente de la siguiente manera:

Los aprendizajes científicos se desarrollan en el aula. Entendiendo el aula no como el espacio físico rodeado de cuatro paredes, sino como la comunión del docente, de los estudiantes y el objeto de estudio de la materia y que se pueden desarrollar en aula abierta en vínculo con la naturaleza.

El mediador de los aprendizajes es el docente responsable de la asignatura, como también el sabio de la comunidad, las autoridades de los centros productivos y otros expositores de acuerdo al desarrollo de la materia y del semestre. La agrupación de las dimensiones del conocimiento responde a la lógica de la chakana:

Munaña (Pensamiento, saber ser, querer)

Yatiña (Sabiduría, saber)

Luraña (Trabajo, saber hacer)

Atiña (Poder, saber actuar en comunidad) (Carrera de Ingeniería Textil 2010, 23).

En la articulación de la Chakana a nivel curricular, hay una tensión epistemológica con las competencias constructivistas, que vienen del legado de la Reforma Educativa neoliberal 1565 de Gonzalo Sánchez de Lozada, desde la década de 1990. Dicha tensión se ha manifestado en el trabajo curricular que promovió Félix Patzi cuando convocó a organizar el currículum desde lxs sabixs, profesors rurales y urbanos y académicos universitarios. En el contexto de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, aprobada en la gestión de Evo Morales a fines de 2010, como alternativa a la educación neoliberal, las tensiones fueron profundas en el sentido de criticar dichas competencias constructivistas para generar otro marco categorial que se despliegue desde (y con) las estrellas de la Cruz del Sur, la chakana.

En la educación regular (primaria y secundaria) se ha avanzado en la generación de un marco categorial posible de intentar distanciarse del legado constructivista de las competencias, tal como analizamos anteriormente. En la educación superior universitaria pública y privada, paradójicamente ha reverdecido la hegemonía curricular y pedagógica desde las competencias constructivistas²⁴. En este marco, la Tupak Katari no ha podido hacer correlato con la educación regular y más bien lo viene haciendo en afinidad estructural con la educación superior pública y privada dominante, que se sustenta en las competencias constructivistas, aunque con una serie de matices: la idea abierta de aula y la relación con la naturaleza (no la Madre Tierra) y la inclusión del

²⁴ Actualmente la Universidad Mayor de San Andrés está en un proceso de organización institucional para llevar a cabo su 2do. Congreso, después de 1988. En su modelo educativo y pedagógico reproduce el constructivismo neoliberal de los años 90 del siglo pasado. También menciona el proceso de aprender a desaprender y aprender a emprender, sin respetar la autoría de la Amawtay Wasi y otros sabios intelectuales indígenas.

“sabio de la comunidad” paradójicamente como “mediador de los aprendizajes”. Aunque con la transferencia de la Tupak Katari al orden del Ministerio de Educación los sabios y la Junta Comunitaria estructurada con dirigentes de las organizaciones sociales han sido “expulsados con ignominia”, a decir de un ex-docente de la Carrera de Ingeniería de Alimentos.

En relación al currículum y la pedagogía constructivista en la Tupak Katari, esa propuesta es funcional y aditiva porque no parte de la misma raíz en la que se asienta la configuración mítico-simbólica-mágica de la chakana. La chakana no es un eje ordenador del conocimiento, del currículum y de la composición de las carreras que siguen reproduciendo la colonialidad del saber de las ciencias duras, las ingenierías.

Si bien en los diseños curriculares ese enfatizan los principios originarios de *pänaya*, *papayanaka*= dos, *mayamaki*, *taqini*: unidad; *jila-sullka=kullaka sik'a*: hermandad; *purapata yanapt'asisa*, *puraptw'awi*: reciprocidad; *purapa jaqthaptawi*: complementariedad; *purapatachicachawi*: equilibrio; *yawsawi*: consenso; *mä thiyata Irasisa*: rotativo; *Illiju taqpachani*: integralidad; *thaylli*: trabajo; *Inampí*: abundancia; *askina*, *allina*, *k'achankaña*, los cuales pueden relacionarse a la chakana, dichos principios tienen que lidiar, en el texto y en la práctica curricular, con la estructura disciplinar de las ciencias. Dicha estructura disciplinar de las ciencias se configuran como hegemónicas y dominantes, pues la referencia de los conocimientos y del currículum están orientados por las mismas estructuras dominantes de las geopolíticas del conocimiento. Sin embargo, la inserción de los principios aymaras señalados es posible que se conecten con la materialización del ordenador de la vida cuando se da con mayor énfasis en los aspectos metodológicos, sistema y formas de evaluación en el enfoque de la chakana.

Dice la Tupak Katari que la metodología basada en la chakana es el primer lugar de articulación del proceso de aprendizaje. Esta metodología se estructura en el Plan Curricular de las cuatro carreras, a fin de lograr el proceso de aprendizaje del estudiante. La metodología como camino es ya un presupuesto asumido en diversas metodologías convencionales. El desfase y configuración otra de la metodología basada en la chakana está en la crítica al aula cerrada, las “cuatro paredes” en la relación de aprendizaje situado en “comunidad con la naturaleza” por parte de los actores educativos. Pero esta crítica y proyección de ruptura con el aula cerrada, se contradice cuando afirma que los “aprendizajes científicos se desarrollan en el aula” y su vincularidad con el “aula abierta” sería una extensión de dichos aprendizajes científicos. La mención a objeto de

estudio de la materia es correspondiente a “aprendizajes científicos”, por tanto no existe la mención a los conocimientos y sabidurías propias de los pueblos originarios y/o aymaras y menos que el territorio y/o la comunidad sean fuente de aprendizajes.

En esta visibilización de la ciencia e invisibilización de las sabidurías y conocimientos aymaras, el docente es el mediador de los aprendizajes. Pero en esa mediación entran en escena el sabio de la comunidad, las autoridades de los centros productivos y otros expositores. El entretejido del lugar del sabio en la Tupak Katari será retomado más adelante. Aquí interesa ver hasta dónde la chakana configura la estructura curricular y los conocimientos de un modo otro, en este caso, ver la metodología y la evaluación como lugares estructurados por la chakana.

Todo esto tiene que ver con la visión y misión que se establecen en algunas carreras, como la de Ingeniería Agronómica, pues la institución universitaria se asume como la formadora y la gestionadora de enseñanzas a estudiantes que vienen de distintas comunidades:

VISIÓN: Ser un centro de formación profesional, para dar el valor agregado a productos provenientes de agropecuaria, con fomento hacia la investigación técnica científica para el diseño de nuevos productos alimenticios y nuevas tecnologías según el conocimiento ancestral, respetando siempre a la Madre Tierra y fomentando el emprendimiento productivo de las familias de escasos recursos, para vivir bien.

MISIÓN. Formar profesionales con alta capacidad técnica y científica para dar el valor agregado a productos provenientes de agropecuaria, utilizando ciencia ancestral para fomentar el emprendimiento productivo.

En la Visión el “conocimiento ancestral” es, “según”, una yapa, un añadido al énfasis profesionalizante y científico. En la Misión de igual manera, con un matiz: que los procesos de profesionalización científica deben darse “utilizando” objetualmente la “ciencia ancestral”. Entre el horizonte del conocimiento ancestral y la ciencia ancestral y su vínculo con el horizonte de la hegemónica profesionalización científica existe un abismo pedagógico. No se plantea la necesidad de pensar la pedagogía pertinente a esos horizontes. Por eso las competencias constructivistas que enfatiza la Carrera de Textiles y que reproduce Ingeniería, sólo alcanzan al horizonte profesionalizante y científico y quedan en una línea abismal respecto al horizonte de conocimiento y ciencia ancestral. Hay algo, como dice Kusch, que no cabe ni permite hacer desde adentro, sino siempre como algo que viene siempre de afuera, como el reduccionismo epistemológico a las competencias constructivistas.

1.4.6. La chakana y el perfil profesional

Se menciona a representantes de la nación aymara como diseñadores del perfil profesional, aunque no hay referencias concretas al respecto. Sin embargo, el perfil profesional el titulado tiene una inédita proyección formativa, muy distinta a las narrativas profesionales de la universidad pública que no toman en cuenta a ese símbolo ordenador de la vida.

Aunque la categoría “perfil profesional” recoge la nominación convencional, lo importante es que los aportes de la nación aymara se ordenaron “en base a la cruz andina “chakana” y que se desglosan a continuación”:

En la dimensión 4.4.1 *Munaña–Munay*–identidad cultural, El profesional titulado debe tener un “compromiso y conciencia social comunitaria” y estar enmarcado en los “valores y principios del ayni”. Este enmarque significa que debe tener “un manejo de la espiritualidad (ritos y costumbres)”. Políticamente también debe “rescatar los principios de Tupak Katari”. Se trata de formar profesionales con “identidad cultural” y formación integral, autoestima “y para la vida”.

La dimensión 4.4.2 *Yatiña–Yachay* (ciencia, arte, tecnología e investigación) plantea generar un “Profesional que aprenda y enseñe” y estér formado “con conocimiento científico y tecnológico de lo andino y occidental (con intercambio de otras culturas del mundo)”. De la misma manera que maneje el ayni, deben ser “profesionales que sepan dialogar con la “Pacha” y ser “profesionales con la sabiduría del Ayllu, Marka, Kollasuyu y Abya Yala (Continente Americano)”.

En la dimensión 4.4.3 *Luraña–Ruway* se refiere la dimensión económica–productivo el profesional proyectado debe tener un “conocimiento práctico productivo, que teórico”. Al mismo tiempo, su formación debe ir articulada a ser “profesionales gestores de empresas productivas y comunitarias.

La dimensión de poder se toma en cuenta porque deben ser “profesionales dispuestos a servir al pueblo y no servirse del pueblo” y “que no tengan una mentalidad de ambición económica”. Este tipo de profesionales deben ayudar “a resolver la crisis mundial de los alimentos”.

En la 4.4.4 dimensión *Atiña–Atiy* (político organizativo territorial), el profesional debe “Tener vocación de trabajo en la comunidad y ser “competente” para “el contacto urbano”. Por ello será importante el dominio de la escritura y habla aymara

para promover la “hegemonía lingüística”. En este sentido los profesionales deben fortalecer “las organizaciones comunitarias”.

El horizonte de formación enfatiza el componente comunitario, muy distinto al profesional soplisista. Pero esa cualidad está enmarcada en valores y principios que no da ninguna universidad, como el principio del ayni y la relación con la espiritualidad de los ritos. La Tupak Katari está rompiendo discursivamente el orden colonial de la formación experta y le otorga al ayni con la naturaleza ser un componente central del ser profesional. Esto implica “dialogar con la “Pacha”, competencia propia de los territorios aymaras ser sabios en el *Ayllu, Marka, Kollasuyu* y *Abya Yala*, que trasciende el antropocentrismo académico. Hay una subjetividad constituyente del ser ingeniero, muy diferente del ingeniero convencional experto y sin identidad cultural y lingüística. La noción “hegemonía lingüística” es importante por cuanto se inscribe en las políticas lingüísticas del estado, a contracorriente de las universidades que promueven solo el idioma inglés, que también contempla la Tupak Katari.

En términos pedagógicos, no sale del convencionalismo constructivista por cuanto prevé que el profesional “aprenda y enseñe” desde el conocimiento científico y tecnológico de lo andino y occidental. Se proyecta por tanto, una formación en las dos matrices epistémicas y civilizatorias, y no en el horizonte de una sola razón. No se pretende salir y desprenderse de manera binaria de la epistemología occidental, sino poner en vilo la razón colonial y la racionalidad instrumental que no se relaciona ni dialoga con la Pacha. En este sentido se proyecta un profesional intercultural formado en las dos matrices andina y occidental.

Desde esta formación no circunscrita a la razón abstracta sino a la relación y conversación con la pacha, se debe promover la gestión de “empresas productivas y comunitarias”. Aunque no se dice explícitamente, es la propuesta del Tercer Sistema Comunal de Félix Patzi en un contextom constitucional de economía plural donde la economía comunitaria es una plataforma proyectada pero aun no consolidada en el Estado Plurinacional boliviano. Esa proyección de empresas comunitarias, cuestiona la mentalidad capitalista de “ambición económica” de carácter individual. Además debe ayudar “a resolver la crisis mundial de los alimentos”.

1.4.7. La chakana y los aspectos metodológicos

En los criterios o aspectos metodológicos de la carrera se plantea que “los aprendizajes teórico científicos se desarrollarán en aula y el campo, dirigido por el docente, los sabios de las comunidades o las autoridades del centro socioproductivo de acuerdo a las características de la materia y el avance de los semestres”. La parte práctica se desarrollará en laboratorios en la Carrera de Industria de Alimentos y deben estar interconectados a proyectos sociocomunitarios en las comunidades o centros productivos. Es importante sin embargo, que en cada asignatura se tome en cuenta la metodología desde el enfoque de la “chakana” desde el *Munaña* (Querer), *Yatiña* (Saber), *Luraña* (Hacer) y *Atiña* (Poder).

La dimensión *Munaña* de la energía y la espiritualidad se articula al “Análisis reflexivo grupal sobre la necesidad de la formación técnica profesional”. Aquí no hay mayor incidencia de la espiritualidad sobre lo técnico. También se plantea la recuperación de ideas socioproductivas innovadoras intra e interculturales”, pero no pasan de ser ideas abstractas sin mayor concreción ni incidencia metodológica. Las prácticas socioculturales están asumidas como “actividades socioculturales” en el sentido de que “ayuden a observar la práctica de las costumbres, tradiciones, lengua y valores aymaras”. El potencial de diálogo con el pacha, señalado en la formación profesional, se diluye en la organización de actividades.

En *Yatiña*, como dimensión del conocimiento de la ciencia tecnología e investigación, se plantea el “marco teórico especializado”, desdiciendo el conocimiento andino y occidental que se proyecta en la formación profesional. De igual manera las lecturas e investigaciones individuales y grupales están en relación a “la teoría especializada con la práctica productiva” y su proceso de lectura no sale del convencionalismo moderno del lector grupal e individual. Todo esto se articula a *Luraña*, que es la dimensión del manejo de la ciencia tecnología, investigación y producción. De manera general se plantea la abstracción de “Manejo de Métodos, técnicas e instrumentos intra e interculturales” en relación al “contexto comunitario”.

En *Atiña*, la dimensión de la administración política territorial comunitario productivo (sic), las actividades implican a la “Planificación socio productiva en la UNIBOL y en la comunidad territorial de origen” y la “ Interacción socioproductiva con la comunidad”. Aquí hay un elemento importante y distintivo con la educación superior convencional, como es la interacción productiva con la comunidad. Sin embargo, la

comunidad es un enunciado formulado desde el discurso de la Tupak Katari y sus “aspectos metodológicos” correspondientes.

1.4.8. El pensar ingeniero o la pedagogía de la ingeniería en redondo

¿Dónde se encuentra entonces la potencia pedagógica de la Tupak Katari? ¿Cómo ubicar sus enunciados discursivos alusivos a la pedagogía desde la Chakana? Para Calle, “la educación productiva se comprende como la puesta en práctica de la pedagogía milenaria que es “aprender haciendo y aprender produciendo” puesto que la formación profesional universitaria debe estar ligada a la actividad productiva-económica y no así en una economía terciarizada de “consumo” (Calle 2013, 75). Para tal pedagogía, la Tupak Katari se organiza también a partir de centros productivos pertenecientes a cada Carrera. Los estudiantes salen del aula-internado o del laboratorio, y se proyectan a aprender haciendo en dichos centros²⁵. Sin embargo el despliegue pedagógico en dichos centros está determinado por el trabajo científico en laboratorio. Tal es así cuando conversamos con una estudiante afro de Los Yungas que en el tema referido al cáñamo tenía que explicarlo en términos cuantitativos y analíticos producto de un análisis físico químico del objeto de estudio. La estudiante no dio cuenta de que la Chakana podía darle otras versiones del saber en su propio objeto de estudio si se desprendía de la investigación científica analítica que la condicionaba. De igual manera, en la producción de galletas de tarwi o chuño, el proceso tenía que ver con las destrezas investigativas en laboratorio y su proceso de aprendizaje correlacionado más a la introyección del saber analítico del docente para que aplique sobre su objeto de estudio. El saber ancestral en la pedagogía, o los procesos pedagógicos configurados en la chakana se concentraban en la pedagogía bancaria donde opera el sujeto científico sobre el objeto sin contexto, sin acción pedagógica en la *muyt'a*, el contexto.

²⁵ Según Jaime Calle: “a) La Carrera de Ingeniería Agronómica tiene en su producción de papa 5 hetáreas en sus diversas variedades. b) La Carrera de Medicina, Veterinaria y Zootecnia se ocupa de la implementación de: granjas avícolas con 25.000 aves parrilleras y porcinos de 100 vientres, una granja de camélidos de 250 animales en la comunidad de Toloco Provincia Pacajes, una granja lechera de 50 vacas lecheras que arrojará una producción de 20 litros por animales en Incahuara, de un centro de producción y mejoramiento genético de bovinos de carne, en el marco del Plan de repoblamiento ganadero en zonas no tradicionales como la región de Ixiamas Norte de La Paz con 300 animales, en aras del apoyo a las políticas del Estado, de una planta de procesamiento de alimentos balanceados para animales domésticos, en Incahuara Yungas de La Paz, de la producción de 5000 aves de postura en Cuyahuani, y la apertura de mercados en la feria a la inversa. c) La Carrera de Ingeniería Textil está implementando el Centro Complejo Textilero a nivel hilatura y tintorería en la ciudad El Alto, distrito No. 8. d) La Carrera de Industria de Alimentos se ocupa del procesamiento de cárnicos, lácteos, bebidas y cereales” (2013, 77-78).

Esa externación de ser una universidad centro de profesionalización y competencias en la investigación técnica científica con “alta capacidad” condiciona toda la pedagogía de la Tupak Katari. La interioridad o intra –interculturalidad del saber propio está supeditado a ese saber externo de la ciencia y la técnica, en continuidad a la política estatal de producción de los “cerebros industriales”. De esta manera, los docentes que promueven conocimientos ancestrales, aunque digan como dijeron en diversas conversaciones en nuestra investigación etnográfica, que “les pedimos a los estudiantes que puedan traer y expresar el saber de sus comunidades” caen en la misma absorción estructural del currículum y su pedagogía. Es que la propia pedagogía y la manera de enseñar no tienen la experiencia de la gravitación de la comunidad y el territorio, como en la UAIIN-CRIC y la Amawtay Wasi, tampoco una política institucional cuya base sea el cuerpo interrelacionado a la tierra y al cosmos, por tanto un despliegue de la corropolítica y el pachakuti–epistémico–espiritual.

Aun pensada la pedagogía en el marco del constructivismo y su enfoque por competencias, con una funcional, aditiva y no constitutiva imagen de la chakana, la Tupak Katari vive un *t'inkhu*/encuentro problemático²⁶ de sus fuerzas epistémicas y espirituales, porque en ese encuentro son los principios de la Chakana los que se subordinan o invisibilizan en la cotidianidad curricular ante las competencias constructivistas. Por tanto, el malestar pedagógico se siente en muchos estudiantes que ven cómo se les enseña para ser científicos y poco o nada de conocimiento y forma de pedagógica ancestral, que también Calle se ha denominado como pedagogía milenaria en cuanto se explica esta pedagogía a partir de la relación pedagógica expuesta en la posesión de Evo en Tiwanaku, distinta la pedagogía moderna del sistema mundo moderno/colonial, pues en la mayoría de materias “nunca los ingenieros ni siquiera nos hablan de la Chakana” (Asamblea de Estudiantes, 2015). En esta Asamblea Estudiantil realizada a fines de 2015, los estudiantes cuestionaron esa ausencia de pedagogía pertinente con los postulados indígenas de la Tupak Katari y “de nuestros abuelos que están en nuestras comunidades”; que “estaba bien aprender en los laboratorios pero tenemos que aprender también de los sabios” (2015, entrevista personal).

Esos enunciados lapidarios se generaban en un momento de crisis institucional-política y de crisis académica ante el nuevo cambio de rector que se avecinaba y que

²⁶ El *t'inkhu* problemático comprendemos a partir de las relaciones antagónicas irreconciliables entre opolos opuestos. En el concepto de Simón Yampara, significa el encuentro y la emulación de fuerzas heterogéneas, lo cual implica la convencialidad de polos diversos en relaciones de crianza del ayni.

duraría hasta el cierre definitivo de la Tupak Katari como universidad indígena, según el decreto 3029 de 2017. Dichos enunciados alcanzaban y se entretajían de manera general a las prácticas pedagógicas de los docentes, las cuales eran cuestionadas porque no se enseñaba según enseñan las experiencias de las comunidades.

Un estudiante quechua de la Carrera de Medicina Veterinaria criticaba la manera cómo se enseñaba lejos de la Pacha:

En mi provincia nosotros cambiamos con maíz cuando llegamos ahí, aprendemos aymara intercambiamos palabras ellos no saben quechua, pero a veces ni castellano pero de todos modos la forma que te habla tienes que entender aprender y lo haces porque quieres. Y tú quieres esa palabra porque quieres aprender lo mismo ellos vienen bajan y algunas palabras quieren aprender y ya no es obligatorio, por ejemplo que se dice. El próximo que vuelva ya te hablan, kamisaki, imainalla o sea él ha aprendido mi idioma y hasta costumbre ha aprendido a sentarse en redondo. Y primero no sabía no no sabía y próxima cuando vuelve de por si se acomoda como nosotros ya, porque ejemplo cuando vamos ellos saben hay que hacer así hay que hacer, ya sabes, por si has aprendido y eso tiene que ser así. Eso es intra-interculturalidad.

Ya estoy aprendiendo y no hablaré a lo profundo y ya conozco sus costumbres. Eso tiene que ser en tu comportamiento. Hay urus, chapacos, afros, son diferentes por ejemplo en las comunidades nomás. En mi comunidad nomás hay tres zonas... hay nomás. Esas cosas hablan entonces de que tienen sentido y que nos digan hay que respetar y hay que reconocer pero en la práctica no se hace; en teoría es maravilla. Cualquier docente que está identificado con la Pacha vendría y diría que yo me identifico con la Pacha. Un docente debería venir y llegar a la comunidad y ver como aprendemos.

Si digamos la forma de apthapi siempre se come no ve, si es de categorizar, no ve, como nuevo colocar simbólicos aquí podría ser su cuaderno, como siempre con cuando se hace wajta, su vinito, su alcoholcito, su istallita, su coquita siempre están no?

Apthapi normal es otra cosa, no. Pero cuando haces debate o un seminario ahí ya no puedes usar tu comida, entonces seía más bien aumentar su coquita, algo más aumentar una mesa y a parte de ponder tus ideas al apthapi y es lago simbólico también aquí. Eso sería no, eso sería categorizar, por ejemplo wajta entraría no. Si lo categorizamos hasta autor ya se puede definir.

¿Así podríamos hacer o no? (2015, entrevista personal).

Y otros estudiantes de Ingeniería textil, del pueblo Kakachaka, cuando viajamos a Macha-Potosí en mayo de 2015, a investigar el ritual del t'inkhu con la Carrera de Textiles, nos llamó la atención la forma espiral del ritual en la que danzaban los comunarios.

Imagen 20
T'inkhu, la pedagogía en redondo



Fuente y elaboración propias

Uno de los estudiantes dijo que “aquí está nuestra pedagogía” y que “así deberíamos aprender también”. ¿Por qué?, le pregunté. “Porque en nuestras comunidades nos reunimos hasta para velar a un difunto en círculo. Muchas cosas hacemos en círculo, es que tenemos que llegar a un consenso y tenemos que hablar bien. Hasta el *t'inkhu* se baila así”. Continuamos la conversación y la inquietud rondó sobre si la forma circular en la que entraban los danzantes podía ser un modelo para aprender en la Tupak Katari. Se puso a pensar unos segundos mirando a los danzantes, y dijo más extenso:

Así deberíamos aprender, todos debíamos estar en ese círculo, porque así todos nos miramos y porque además tendríamos que estar afuera o no? No encerrados en esas aulas que son tan fríos, ni pasar clases tranquilos se puede. En la mañana tenemos que salir a solearnos y tenemos comenzar siempre tarde porque mucho frío hace y salimos pues al sol, sino nos podemos tayarachear/congelar. Y son tan chiquitos esos cursos que ni caminar se puede. No hay campo ahí sentados zapateando tenemos que estar pasando clases. Por qué habrán hecho así, no? Es que los ingenieros han dicho que así sea seguro, ese es el pensar ingeniero nomás, lineal es (2015, entrevista personal).

El estudiante quechua (primera cita) está señalando una pedagogía distinta que se da en su comunidad y provincia, a partir del intercambio de productos. La experiencia del intercambio se constituye en un ejemplo para aprender a enseñar en la Tupak Katari, aunque para ello habrá que aprender a desaprender lo que se aprende sólo en aula-internado, en laboratorio y/o centro productivo. Al respecto, el docente aymara Julio Alvarez decía que en esa narración, “también se revelaba una experiencia de interacción multidimensional” (2015, entrevista personal). Y que implicaba a las comunidades y pueblos los procesos de aprendizaje y procesos pedagógicos intrínsecos,

no se reducen a nivel cognitivo —y menos a las competencias constructivistas—, sino que se abren a múltiples percepciones sensoriales, corporales, simbólicas y espirituales. Todas estas percepciones están activadas por la voluntad comunitaria de querer compartir, convivir, conversar y *akullikar coca*, aspectos lejanos a las competencias constructivistas y al esquema centralista de una universidad—centro de profesionalización en la investigación técnica científica con “alta capacidad”.

Lo que el estudiante quechua interpelaba era el intercambio de palabras en una experiencia de convivencia comunal, que genere al mismo tiempo la voluntad de escuchar y aprender del otro, pues “la forma que te habla tienes que entender aprender y lo haces porque quieres”. Y viceversa, el aprendizaje implica también querer aprender desde el otro lado por lo que la interacción genera ya no una obligación sino un mutuo interés a aprender algo. El estudiante está dando pautas para entender la experiencia de la reciprocidad en la pedagogía milenaria y en la vida de los pueblos y comunidades. Y por ello el aprendizaje bancario de un aula—internado en un laboratorio o centro productivo, no garantiza aprender ontológicamente desde la acción del cuerpo, como haber “aprendido a sentarse en redondo y primero no sabía y la próxima cuando vuelve de por sí se acomoda como nosotros ya [...]”.

Otra estudiante de ingeniería textil, mientras contemplaba las danzas del *t'inkhu*, confirmaba la percepción del estudiante quechua, al preguntarse y conjeturar que “los ingenieros han dicho que sea así seguro”, pues en sus palabras se articulaba una percepción social diseminada en cuanto los ingenieros son cuadrados y objetivos en el pensar. “Dos más dos son cuatro y listo, ¿donde más?”, decía otro ingeniero. Si el pensar ingeniero ha influido en la arquitectónica colonial de la Tupak Katari y en la vulneración de la planimetría de la Pacha, ello se debe a un trasfondo pedagógico que la estudiante intuía. Ese trasfondo tiene que ver con la formación del pluriverso (no universo) el cual está constituido por elementos conexos que interactúan y fluyen entre sí, y generan armonía y equilibrio. De otro lado, el modelo de pensamiento ingeniero, tal como intuye la estudiante de Textiles, se fundamenta en las bases matemáticas generadas por los filósofos griegos y que más tarde será el fundamento de René Descartes. El pienso luego existo, por tanto, no es sólo la mutilación y supremacía de la mente sobre el cuerpo, sino la mutilación y supremacía del pensar sobre la realidad heterogénea del pluriverso, la desconexión de la singularidad sobre la red de la multiplicidad.

El “pensar ingeniero”, como decía la estudiante, no sólo podía advertirse en la infraestructura colonial sino en el currículum mismo de la Tupak Katari, pues en la concepción de la matemática, no existía una asignatura referida a las matemáticas de los pueblos indígenas o de Tiwanaku, sino más bien “Matemáticas para ingenieros”. Estas matemáticas para ingenieros establecían una distinción epistemológica con los no ingenieros, por un lado, y no se proponían sostenerse desde las formas matemáticas realizadas en prácticas ancestrales. El docente aymara de la Maestría Rodolfo Quisberth, decía que “¿entonces los aymaras no hemos desarrollado nuestras ingenierías ni matemáticas? Si es Matemáticas para ingenieros, entonces no es matemáticas para indios, los que entran a esa materia tienen que dejar de ser indios?” (2016, entrevista personal). Lo dicho empalmaba la pedagogía, la infraestructura y el currículum y se localizaba como un decir crítico que implícitamente cuestionaba a Descartes, quien llegó a postular a la racionalidad de las matemáticas como un fin humano, sin tomar en cuenta las dimensiones intra–intersubjetivas y relacionales del cuerpo:

Las matemáticas son un conocimiento abstracto, pues permite mentalmente hacer abstracción del todo, y reducirlo a sus partes y considerarlas independientes del resto para estudiarlas, prescindiendo de las restantes particularidades que tiene la naturaleza de las cosas. El modelo de pensamiento lineal no nos permite conocer a cabalidad los procesos del comportamiento humano sus actitudes y sentimientos como también su creación cultural (Gavilán 2012, 16).

En continuidad a la cita cabe mencionar la asignatura “Matemática para ingenieros”. Como todas las otras asignaturas, era una parte sin el todo y más, una asignatura que corroboraba el pensamiento lineal, desde arriba (currículum proveniente del Ministerio de Educación) y desde afuera (currículum proveniente de las hiperdisciplinas). Por otro lado, los estudiantes percibían la pedagogía del encierro frío y sin posibilidades de conversar o llegar a consensos también cuando los comunarios de distintos pueblos aymaras llegaban a la Tupak Katari y enseñaban a comportarse comunalmente.

Imagen 21
Pedagogía de la comunidad



Fuente y elaboración propias

El estudiante siente que una pedagogía de la imposición puede traducirse como pedagogía bancaria o tradicional. Es también la pedagogía que niega la forma circular y ubicación cósmica del espacio, tanto en unidades educativas como en educación superior, tanto en la vida de las comunidades como en los pueblos. Al respecto cabe señalar que aprender a sentarse en redondo, como dice el estudiante quechua, implica un proceso de comprensión y de traslación del propio comportamiento al comportamiento del otro. Que ese aprender no es una opción de libertad o una posibilidad de escoger entre sentarse o no en redondo o en cuadrado, sino que implica la proyección de una existencia que se proyecta a compartir y estar en el círculo, que hay una modificación interna en su comportamiento, producto del respeto a las formas circulares del otro.

En conversación con el sabio Atho, que era parte del modo circular de la reunión comunal, dijo que “a los ajayus de la pachamama se los atiende así, en círculo, es para que todos los buenos espíritus se reúnan también y podamos hablar bien, claro antes tenemos que *akhullicar*/mambear coca con el *Kuntur Mamani*/espíritu del lugar”. ¿Y por qué?, le dije. “Porque hay que pedir permiso al ajayu del lugar, así nomás no se habla”, dijo metiéndose unas hojas de coca a la boca.

Conversar en el mundo aymara implica primero alojar la palabra en la mama coca. Como hacía en sus clases el sabio docente aymara Sullka de la Tupak Katari, invitando a la tierra dos o cuatro hojitas seleccionadas, “las enteritas y grandes, las

mejores porque es para invitar a la Pacha” (2015, entrevista personal). Es la palabra que conversa, da y pide a nuestros/as *illanaka*, *samirinaka*, *kuntur mamaninaka*, *uywirinaka*, *wak'anaka yachach illanaka*.

Conversar junto a la coca es siempre una acción del ser interior que se desparrama a la comunidad de seres humanos y de seres espirituales. Como dice Simón Yampara: “Ese es un problema, porque resulta que para los aymaras, para los quechuas, sin la hoja de coca no hay una conversación seria ni responsable. Menos puede constituirse una comunidad de conversación” (2016, entrevista personal).

Yampara menciona que “ese es un problema”. Y es un problema porque en las prácticas sociales de instituciones universitarias, por ejemplo, el mundo de la coca no es un mundo que pueda generar conversación seria y responsable. Es un vegetal de efecto físico nomás y su invisibilización como vegetal de enacción ética, se debe también a la colonialidad represiva que ha suprimido su presencia y práctica de toda oficialidad institucional, sean éstas clases, reuniones o protocolos institucionales. Su diferencia vegetal no se reduce a ser planta que produzca efectos químicos, como un pequeño laboratorio bucal, sino un mundo de interconexión que ha sido excluido de los protocolos de lenguaje y conversación en espacios modernos institucionales. Por ello reina el mundo de conversación liberal y racional donde opera sólo el entendimiento abstracto. Esta opción de conversación es una entre muchas enacciones relacionales, pero se ha erigido como la única civilizada, ilustrada y disciplinada y ha coartado toda posibilidad de co-existencia entre diversas enacciones de conversación. Por ello el problema que dice Yampara es un problema colonial de la conversación monológica del blanco o blanco mestizo que está distante de los protocolos de la inalmama, problema que desde la enacción de la diferencia colonial se tiende a reconstituir el cosmos y el mundo de la coca.

En este sentido, el problema se refiere a las concepciones y prácticas de conversación de los distintos pueblos, conversación que va a contracorriente del universalismo abstracto de la conversación ideal entre seres humanos, sino que la conversación también se genera desde el lugar territorial y en un juego de poder equilibrado de prácticas. La palabra está autogenerada en la dimensión biótica de la naturaleza con quien habrá que establecer las relaciones de reciprocidad. El problema es cuando se pretende conversar sin mayor interrelación con otras presencias, y cuando desde la perspectiva euro-norte-occidental no se considera ese modo presencial de la hoja de coca como la posibilidad de una “conversación seria y responsable”. En este

sentido, la comunidad de conversación pasa por el akulliko de la hoja de coca, y en esta práctica se establece una ética de la palabra porque está situada en medio de presencias espirituales de respeto, entre ellas también nuestros muertos. La comunidad de palabras que sean entretejidas no sólo a nivel de las personas con quienes se comparte los procesos sino también sintiendo un *jiwasa/nosotros* con la presencia de los seres espirituales.

La mama coca orienta al comportamiento y actitud de los cuerpos, a la forma cómo se asumen los deberes con la Pacha. Compartir la acción de akullikar conlleva entretejer la unidad circular de las cuatro fuerzas cósmicas. Y la coca ayuda a conectar nuestra acción y palabra a la convivencia con esas fuerzas. Como otra vez dice Yampara:

La *inalmama* nombre cosmo–convivencial de las hojas de coca, denominados por los *yatirirs* (sabio que sabe procesar las energías de la claridad y del día), los *chamakanis* (sabio andino que sabe relacionar e interaccionar las energías de la oscuridad y de la noche), los *laramas* (sabios pensantes y cosmosoficos), *quqa/coca* (nombre común haciendo referencia al mundo vegetal y las hojas de la coca) que al accionar con las energías de los diversos mundos de la vivencia y cosmo-convivencia a lo largo del calendario agropecuario y social se practica el *ayni* (reciprocidad) cosmo- biótica, un sistema de interacción y emulación de la producción y la convivencia con los fenómenos y elementos naturales de la naturalidad de la vida, del *quqi* (genero de especies de la naturaleza) de los pueblos de la civilización andina, que alimenta al paradigma de vida del *suma qamaña*. Por tanto no es ningún acto de paganismo, de superchería, de brujería, menos una acción religiosa al estilo de los cristianos que quieren re-ligar al darse cuenta de la separación de las dimensiones de la materialidad y la espiritualidad por el sistema del mundo-capital, hoy están preocupados por ligar ambas, cuando por la gente de los pueblos de los andes es interactivo complementariamente, una práctica cosmogónica convivencial y armonizadora tan tradicional ancestral como moderno, que cada vez va destapando y desafiando las practicas coloniales y el ejercicio de códigos de derechos y justicias monistas mercantilistas. (Yampara 2012).

La inalmama no es un nombre que designa objetivamente una entidad, sino es un “nombre cosmo–convivencial”. Este nombre transgrede las comprensiones modernas sobre la palabra, la naturaleza y el cosmos y pone en vilo la ontología moderna de las separaciones donde cada sistema es autosuficiente y sin interrelación. “Dentro de esta ontología, la vida está poblada por “individuos” que manipulan “objetos” en “el mundo” con mayor o menor eficacia.” En el marco de la ontología de la *inalmama* su nombre es una enacción integral y relacional al cosmos no como nombre o representación sino como convivencia. La hoja de coca no es un vegetal discreto y autocontenido en su existencia botánica como planta que causa sólo efectos físicos para no dormir o quitar el cansancio, tal como usa el Viceministro de Régimen Interior del Estado Plurinacional

de Bolivia. No tal. En su acción convivencial y de sentirla con el corazón a la coca el cosmos enactúa en diversos flujos de tiempos-espacios y según determinadas prácticas del cuerpo. Es el cosmos y “un mundo entero que se enactúa minuto a minuto, día a día, a través de una infinidad de prácticas que vinculan una multiplicidad de humanos y no-humanos” (Escobar, 100). La Amawtay Wasi ha denominado a esa relación fluida entre enacción cósmica, cuerpo y práctica, como el “eterno recíproco”.

Si bien todos somos sabios y hay niveles de ser amawtas o yachaks, y ese modo de ser implica un estar enacción con los mundos en el mundo y el cosmos, la enacción en diversos flujos de tiempos y espacios, convoca al ayni y a los procesadores de las energías de la claridad y de la oscuridad así como a los cosmosóficos. Los yatiris, los chamakanis y los laramas son los intelectuales naturales que ejercen la ciencia “que alimenta al paradigma de vida del suma qamaña”. En este sentido, el suma qamaña es un estar en interrelación, en flujo de presencias espirituales, contrariamente a la extirpación de idolatrías o a los actos religiosos que desean religar el efecto de separación ocasionado por “el sistema del mundo-capital”, más por un sentido de culpa o de miedo de ir al infierno.

El eterno recíproco de las enacciones cósmicas con la *inalmama* es “interactivo complementariamente”, y se realiza “destapando y desafiando las prácticas coloniales” en el sentido de destapar la hegemonía de una idea de conversación y poner en vilo el universalismo abstracto de la conversación y la comprensión entre seres humanos y seres del pluriverso. Como dice una percepción embera: conocer y reconocer al otro, la diferencia cultural, ideológica, económica, política y religiosa, no es el problema: éste está en el comprender, entender y aceptar al otro tal como es; por eso se dificulta llegar al otro” (Baltazar 2007, 103).

Este aspecto es por demás importante porque en la experiencia pedagógica de la Tupak Katari, una de las tensiones que se daba era precisamente sentarse linealmente –según el diseño disciplinario del aula-internado– o sentarse en redondo, según los usos y costumbres corporales en las comunidades y que en las fotografías se expresan como una pedagogía circular distinta a la pedagogía bancaria generada en las aulas. De igual manera la hoja de coca era consumida como lo hace el Viceministro de Régimen Interior y Policía, José Luis Quiroga, como estímulo para el cansancio, pero no como mundo pluriespiritual de conversación responsable. Quizás por ello la imposición de las políticas de coca contra ADEPCOCA y los yungueños, la actitud estatal des-espiritualizada y de pensamiento lineal que implica conseguir objetivos humanos

anulando el cansancio. Es que “el modelo de pensamiento lineal es altamente determinista como también reduccionista toda vez que descompone el total en pequeñas partes, reduciendo las interacciones entre ellas. Considera el todo en partes independientes” (Gavilán, 16).

El conocimiento lineal y abstracto precedido de la ubicuidad de los cuerpos en la determinación del tiempo y espacio modernos, escolarizados, universitarios y estatales, no en el calendario ni tiempo espacio propios tal como se trabaja en la UAIIN-CRIC y así se plantea en las tesis de Benigno Shingre y Angelita Chalán de la Amawtay Wasi, genera pues un combate de fuerzas entre los cuerpos comunales de los estudiantes y el conocimiento abstracto que se genera en las aulas bajo régimen internado. En esta relación de fuerzas desigual, el conocimiento abstracto y escolarizado es el que tiende a disciplinar los cuerpos comunales indóciles y prepararlos para que la racionalidad matemática del “pensar ingeniero” los separe de la totalidad comunaria y territorial de donde vienen. Como dice Trilles (2004, 137):

¿Cómo continuará, a corto plazo, este forcejeo entre la corporeidad objetiva y la vivencia en primera persona del cuerpo que somos? No hay que ser adivina para saber que dicha pugna la vencerá el cuerpo-objeto ayudado por una Ciencia demasiado centrada en buscar soluciones parciales y que parece haber renunciado a ofrecer un mapa de la totalidad en el que cabría incluir un estudio minucioso de lo que es el ser humano así como de su posición y de sus relaciones diversas con el mundo.

Entendemos el forcejeo como una relación de fuerza entre imposición y resistencia que bien puede resolverse por una adaptación pasiva o en una resistencia activa que implica no adaptarse y fugar del sistema encierro y pensar ingeniero. Aquí se ubican los aplazados, los que no ponen atención, los que no comprenden, los díscolos, inquietos, distraídos o malos estudiantes. La UAIIN-CRIC ha previsto todo ese malestar generado por un pensar abstracto e impuesto por la escuela del Estado u oficial, el cual opera sobre los cuerpos comunales y sus dimensiones espacio temporales, es decir sobre su calendario vital propio. Y va comprendiendo la necesidad de una armonía y equilibrio entre cuerpo y cosmos a partir de la implementación de un calendario propio crítico de la colonialidad del tiempo moderno, el cual implica también el despliegue de los espacios, según el camino de la luna y el camino del sol. En ese caminar se ubican los cuerpos, por tanto, el conocimiento entendido como saber adquirido está lejos del conocimiento como cosmocimiento y “cosmoacción”, como dice el sabio Manuel Sisco. Se trata de la generación del cosmocimiento como posibilidad del cuerpo en seguir autogenerándose en un proceso de re-nacer cíclico con “el mapa de la totalidad” de la

naturaleza y el cosmos. En este mapa es importante la “posición” y las “relaciones diversas”, aquellas interpeladas por los estudiantes de la Tupak Katari y que alcanzaron a ser parte de las disputas espaciales en las clases de la Maestría de la Tupak katari.

1.5. Amawtas sabixs del *ch'amakpacha*/tiempo de la oscuridad

1.5.1. La chakana y los cuerpos del apthapi en el postgrado

En los tiempos actuales las formas de generación y producción de conocimiento se basan en tres infraestructuras institucionales: el Estado, el mercado capitalista y la universidad. El mercado capitalista está conectado a las geopolíticas económicas, de donde se derivan las geopolíticas de conocimiento. El Estado, como parte dominada y subordinada al sistema global reproduce ese círculo de dominación, en este caso, en la reproducción de un saber funcional al mercado y al orden global. Por ello todo saber es legítimo en cuanto se dinamice en esa relación. En la exterioridad de esa relación Estado, mercado y universidad hay un abismo incognoscible y nada puede existir como conocimiento, pues la autoridad experta la tiene esa tríada.

En este marco, la Tupak Katari cuando incorporó a sabios amawtas a la estructura curricular –un sabio amawta por cada una de las cuatro carreras– incorporaba al mismo tiempo la posibilidad de desafiar el círculo vicioso de esa triada dominante, más teniendo en cuenta el horizonte que Evo había imaginado con la ciencia, tecnología y colectividad organizada de Tiwanaku, aunque luego el horizonte de los “cerebros industriales” y la ciencia y tecnología occidental, desviaría ese desafío. No se trataría de negar la ciencia dura occidental de las ingenierías dominantes, sino de resemantizar su matriz cartesiana, transitar un pachakuti, sin embargo, la estructura disciplinar terminaría incorporando de manera subordinada a lxs amawtas y al final, con el último decreto que estatuye el traspaso de la Tupak Katari al Ministerio de Educación, excluyendo a lxs sabixs amawtas de la Tupak Katari. Como dice Pablo Dávalos: “Fuera de estas instituciones no puede existir ningún saber socialmente reconocido y legitimado. Si un saber rebasa los canales institucionales establecidos es invisibilizado, perseguido, criminalizado o incorporado a la matriz de saber-poder existente para ser, si cabe el símil, metabolizado” (3).

Lxs amawtas sabixs en la cotidianidad curricular cumplían una función importante pero en los espacios micro–rituales o ceremoniales con los estudiantes. En la cotidianidad curricular emergían las tensiones y pugnas, a veces no sólo con los

estudiantes, sino con los ingenieros docentes, quienes muchos de ellos veían sin importancia o disfuncional a la ciencia, el saber de lxs amawtas.

En este marco, la Tupak Katari ha organizado un curso interno de postgrado para los docentes en ejercicio.²⁷ Según la configuración de esa maestría, la idea era trascender el carácter bancario y colonial de la pedagogía y que aún se la reproducía por la interferencia y dominación del modo de conocimiento sujeto-objeto de la ciencia. Para ello sería importante la presencia de lxs amawtas sabixs, reconociendo a los propios maestrantes, docentes ingenieros en su mayoría, como sabixs. Es decir, la maestría establecía un orden simbólico del espacio, una ubicuidad circular y, pretendía reconstituir las sabidurías y cosmocimientos de los propios maestrantes, despertar su ser ancestral milenario, proveniente desde el ch'amakpacha/tiempo de la oscuridad.

Habría que considerar que en los últimos tiempos, los cursos de postgrado han proliferado en las universidades latinoamericanas hasta crear un mercado académico en analogía estructural al mercado capitalista y a ese mercado se han subordinado los estados nacionales y plurinacionales. Dicho mercado está signado por un habitus social e institucionalizado en prácticas provenientes de la matriz colonial del poder. Las universidades en general acogen esas prácticas basadas en jerarquías y distinciones al mismo tiempo que excluyen prácticas y protocolos propios de los pueblos; la Tupak Katari, a contracorriente, debía reconstituir por diversas prácticas las sabidurías y cosmocimientos del ch'amakpacha/tiempo de la oscuridad

En las clases de la Maestría de la Tupak Katari coordinada por mi persona, a la par que realizaba el trabajo de campo, se ha intentado dar un vuelco a esa configuración capitalista del mercado académico y su habitus configurado por la matriz colonial del poder. Por un lado, se ha intentado financiar con el 50% de la colegiatura a casi 50 maestrantes de las cuatro carreras además al plantel directivo (rector, vicerrector, directores), a la junta comunitaria, al plantel administrativo y con carácter gratuito a los sabios originarios.

²⁷ La Tupak Katari no fue del todo inconsciente ante lo que ocurría pedagógicamente. Por ello tuvo la iniciativa de organizar una Maestría en Educación Descolonizadora, Intra-intercultural, Comunitaria y productiva, después de tensiones con funcionarios subalternos del Ministerio de Educación, que se oponían a dicha Maestría, como el propio coordinador de las UNIBOL, Carlos Callizaya, a quien el Viceministro Samanamud tuvo que interpelar en su mismo despacho: "Dime quien no quiere que vaya la Maestría, por qué no cumples tu trabajo, ya son más de tres meses de trámite y porque para las privadas salen los trámites pero para una universidad indígena, no". La Maestría de la Tupak Katari, tenía los enemigos internos en el propio Ministerio de Educación. Una vez concluidos los trámites kafkianos con la gestión comprometida de Samanamud, la Maestría articuló prácticas de revalorización pedagógica desde el círculo en espiral, además de las formas espirituales de compartir alimentos desde el apthapi.

Esta articulación compleja de los actores tenía el propósito de un Pachakuti integral que, en palabras del quechua René Marín, coordinador general de la Maestría, “era necesario hacer una revolución aymara porque la Tupak Katari estaba enferma” (2015, entrevista personal). Ese colonialismo instalado en el cuerpo institucional era necesario espantar y hacer una sanación. Para la aymara Sofía Alcón, miembro del equipo administrativo-pedagógico de la Maestría, “el pachakuti como sello y marca del pueblo aymara debía darse como un rebrote seminal de los ajayus en este territorio” (2016, comunicación personal). Alcón se refería al lugar territorial que si bien “tiene la ocupación colonial a partir de las estructuras de hacienda y todo debe estar lleno de penas y ñanqas, los ajayus uywiris están esperando que algún aliento les sople” (2015, entrevista personal). Comprender todo esto implicaría desaprender la linealidad espacial del aula para resemantizarlo con la circularidad y ubicuidad cósmica de los cuerpos, en sesiones precedidas de micro–ceremonias.

Así acontecía en el postgrado la ubicuidad cósmica de los cuerpos. El postgrado se lo hacía y pensaba desde el desprendimiento epistemológico y desde la des–sujeción corporal a los esquemas prácticos del habitus académico dominante. Un camino hacia la corpoplítica y el pachakuti epistémico–espiritual. En este sentido, en la Maestría de la Tupak Katari se han generado una serie de disposiciones espaciales, respecto a sentarse en redondo o sentarse de manera lineal, bancaria. Aún con actitudes y resistencias “liberales” de algunos docentes que preferían no entrar al círculo (decían “no, gracias, aquí nomás”), esos docentes se molestaban y preferían quedarse fuera de la comprensión y del respeto a la ubicuidad comunitaria en redondo. Pero más, a la “forma de akullikar siempre por la derecha, a contra reloj”, inclusive en clases, como decía el *yatichiri*/que enseña ingeniero Simón Cocarico y, sobre todo, a reprimir y reprimirse en la descolonización del espacio pedagógico por la negación de la “ubicación cósmica de las personas y las cosas en el mundo andino”, como decía el Director de Postgrado de la Tupak Katari Vladimir Smith (2015, entrevista personal).

La opción de sentarse en redondo y akhullicar en forma espiral, es, a decir de Simón Yampara, un código de movimiento relacionado al cosmos. “Un rol ritual cosmogónico donde se lee las hojas de coca por los *yatiri* o *chamakani* para tener claridad y orientación” (2017, entrevista personal). Al respecto, entre los maestrantes habían ciertos grados de ser yatiris, yatiris plenos o en camino de ser yatiris, tal como dirá la Amawtay Wasi: sabios en crisálida. La Maestría, en este sentido, implicó una profunda constelación de relación de saberes y de formas de gestionar la palabra. Se

trató de una pedagogía demandada por el estudiante quechua a fin de superar la escucha jerárquica y selectiva que se generaba en la pedagogía científica o constructivista e ir entretejiendo por nuestra ubicuidad y cosmoacción de ceremonia, como decía el docente aymara Sullka: “la danza del espacio con el tiempo” (2015, entrevista personal).

En la convivencia del apthapi todos participaban y, de acuerdo al espacio donde se realizaba esa acción de compartir tenía protocolos diversos, permisos distintos aunque con un núcleo común espiritual. El respeto fue constitutivo de la convivencia en el apthapi. Y en ese marco se carnavalizaban las formalidades de las clases, a contracorriente de la represión individual moderna que fija ciertos comportamientos formales como los legítimos, encauza de ‘buena manera’ los comportamientos y disciplinamientos corporales vigilando y castigando desde la función suprema del profesor o docente.

En este transcurso, para el docente de Maestría de la Tupak Katari, Rodolfo Quisberth:

La práctica del Apthapi es contraria a la práctica alimenticia del occidente. Se advierte la servidumbre y discriminación, por ejemplo cuando ciertas personas no se sientan alrededor de la misma mesa, o no están juntos los comensales con los que tienen mayor jerarquía. Hay formas alimenticias totalmente verticalistas, cerradas, exclusivas y jerárquicas. La conversación de los “sirvientes” o mozos, están restringidos al espacio de compartimiento. De esta manera se da el marco de poder económico y de ostentación de bienes materiales y, consecuentemente, la división social. Aquí se evidencia a los que mandan, así como a los que obedecen de manera subordinada (Quisberth 2010, 50).

Este aspecto fue sumamente importante para las formas pedagógicas de pasar clases, como por las jerarquías fluctuantes que implicaba conversar en círculo. De otro lado, no se trataba de reproducir el marco de jerarquías que significaba comer de manera euro–norte–occidental y con todos sus protocolos formales y pulcros alrededor de una mesa, bien sentados, con servilletas blancas y con una artillería de cubiertos, práctica respetable para un modo civilizatorio, sino, de ejercer el protocolo del propio modo civilizatorio, casi como Gargantúa de Mijail Bajtín (2003), comer con las manos y chuparse el jugo dedo a dedo. Asimismo no era sólo una práctica carnalesca, festiva y jocosa, sino una práctica de ritualizar los alimentos y problematizar la generación de conocimientos y cosmocimientos en un *t’inkhu* a nivel pedagógico e investigativo. Antes, tal cual ocurría en el ritual ceremonial del *t’inkhu* en Macha-Potosí cada 3 de mayo durante la Fiesta de la Cruz del Sur, y como compartimos dicho ceremonial con estudiantes y dos docentes de Ingeniería, había que pedir permiso y agradecer a las

presencias naturales y cósmicas. Tomando en cuenta que el apthapi es una práctica social y cultural ritualizada, según la aymara Vicenta Mamani:

Antes de este ritual siempre se agradece a la Pachamama - Madre tierra, a los Apus y Samiris –espíritus protectores– por los frutos recibidos. En muchos casos esta práctica se convierte en un banquete comunitario ya que normalmente se come bien e incluso sobra comida, y hasta alcanza para llevar a la casa, debido a que generalmente todos aportan con algo. El Apthapi es un encuentro donde se comparte el pan, donde se comparten las alegrías y las tristezas, es un espacio para poner en común la vida de las familias, de los cultivos, los problemas y las esperanzas. Se dice que hasta los enfermos que no quieren alimentarse en sus casas, saborean de esta comida porque tiene sabor y olor muy especiales (Mamani 2011, 14).

El agradecimiento es una práctica de reconocimiento por la vida. Son los seres protectores quienes reciben el reconocimiento de su existencia dinámica. Se trata de compartir la existencia agradeciendo y compartiendo los temas de la comunidad, entre ellos los temas de cultivos, de cosechas y la manera de solucionar determinadas complejidades debido al clima o a la falta de pertinencia ritual en cada caso y lugar. En este sentido, el conocimiento, la sabiduría, circula de comunario a comunario y determinada solución natural es compartida sobre algún problema comunal. A cada compartir de papa o chuño corresponde también compartir un saber comunal que fluye no en la jerarquía del saber lineal bancario sino en la circularidad de los alimentos y las palabras, cara a cara, también con los seres de madre tierra.

Imagen 22

La concentración en apthapi



Fuente y elaboración propias

Por ello Simón Yampara ha denominado al *apthapi* como acopio de conocimientos y cosmocimientos, porque en una conversación de *apthapi* pueden entrar en tensión conversaciones complejas y de disputa entre las matrices del saber occidental y del saber ancestral, experiencia de conversa distinta a cualquier saber experto, mucho más de las ingenierías:

La gente de los pueblos nativos de la “civilización *tiwanakuta* (desde la costa, los andes y la Amazonía) como hemos dicho en reiteradas ocasiones no se queda anclado en su ancestralismo como muchos prejuiciosos quieren adjetivar, pero tampoco aceptan ni niegan el ciego modernismo occidental como el sistema del capitalismo, sino permanentemente por la práctica cultural cosmo–convivencial hacen *apthapi* (acopio) de saberes, conocimientos y cosmocimientos haciendo un permanente *t’inkhu* (encuentro) entre el pasado–futuro, entre la tradición–modernidad, entre el sistema andino–el sistema del capitalismo, entre el paradigma de vida del *suma qamaña* y el desarrollo–progreso, que la práctica del sistema occidental en su versión neoliberal y neo socialismo del siglo XXI, nos lleva a la confrontación y anulación del uno a otro para la sobrevivencia, lo que la gente de la civilización andina más bien busca a través del *t’inkhu* la complementación y convivencia en condiciones de equidad y libres en la práctica de nuestro sistema de valores, como el ejercicio de derechos y justicia, sin ninguna subordinación ni acoplajes en presupuestos de continuidad coloniales (Yampara, 2012)

Eso fue lo que ocurrió en la Tupak Katari, una serie de *t’inkhus* complejos donde el conocimiento y la investigación de la ciencia moderna euro-norte-occidental entraba en vilo. Estos *t’inkhus* complejos, claro, serían “bichos raros” en las universidades públicas y privadas a decir de un investigador del IICLA, bichos que en la Tupak Katari comenzaban a ser familiares.

La concentración espiritual fluía entre los cuerpos frente a los alimentos. Renovaba la relación con los *ajayus/espíritus* y generaba la autoconciencia de pertenecer a la *pacha*, por los actos continuos de agradecimiento y permiso. A partir de ese acto de interacción natural, agradecimiento y permiso, el *apthapi* ha congregado a las localizaciones subjetivas desbordantes de la ciencia euro-norte-céntrica. En primer lugar, la acción del *apthapi* se configuró a partir de un acto de responsabilidad por compartir con los otros su *q’epi/bulto*. Cada docente traía su comida para dar e invitar, por lo que compartir significaba invitar con el corazón llevando su comida hecha en casa. *Apthapi* entonces implicaba acopio de alimentos que es el acto de reunir y juntar *papa, chuño, puti, tunta, kispina, ispi, maíz, charke, apanados, huevo duro, ajis amarillo y rojo*, entre otros alimentos.

En la conversación los maestrantes acopiaban el *apthapi* y los conocimientos matriciales a partir de cierto conflicto cosmogónico pues,

este escenario posibilitador del conocimiento de la complejidad histórica y la vida de los sujetos, no solo tiene que ver con el intercambio verbal sino también con el acercamiento a la comprensión del universo simbólico, sensorial, espiritual, corporal, relacional y material donde importan tanto los datos discursivos como los argumentos, comentarios, narraciones, gestos, risas, tensiones, sueños, enojos, sentimientos, afectos, esperanzas, apuestas y luchas ontológicas (Quijano, 11).

La ciencia, en este caso era contrastada por su perversidad respecto a los saberes ancestrales. El mismo apthapi podía ser un ámbito de investigación, pues como dice el sabio amawta Max Flores de la Tupak Katari: “Pachaqaman jakawipata yatxataña. O investigar la vida natural del hombre y mujer en la interacción natural” pues “los ritmos del aire están convulsionando y los seres agitados por sus ambiciones no logran paz ni calma. El tiempo nos reclama enseñar la esencia verdadera de la vida y del espíritu y la armonía con el medio” (2017, entrevista personal).

Cada alimento puesto sobre la mesa, en soporte de *awayus* multicolores y polisimbólicos, representaba una forma de relación con la materia, el espacio y su propio *ajayu*. Cada alimento tenía su *ajayu*/espíritu. Esa convivencia daba lugar a que en la Tupak Katari las palabras dominantes en la ciencia como energía, materia, tiempo, masa, espacio, etcétera, sean reconstituidas y determinadas como mundos, pues como dice Raimond Panikkar, debido a “la aceleración en la ciencia, se han roto los ritmos naturales y ahora nos damos cuenta de que no es la dirección adecuada” y el hecho es que “el ser humano ha sentido de romper los ritmos natural es de la materia, abriendo las entrañas del átomo” (Pannikar 2017).

Imagen 23
Compartir, relacionarnos con alimentos



Fuente y elaboración propias

Entre papa y charque o chuño e ispi (pescado pequeño del Tikaka), la palabra iba y venía y en ese fluir se develaba el estatus epistemológico perverso de la ciencia, como dice el propio Panikkar. Los mismos ingenieros aymaras y no aymaras llegaban a cuestionar la ciencia y su estatuto objetivista, positivista y como decía una maestrante de la Carrera de alimentos, “diseccionador de los alimentos”. En otra conversación se cuestionó la generación de conocimiento a partir de cómo se producía la papa a partir del canto. Que la palabra cantada podía conducir el ritmo de crecimiento en tanto se conversaba con el viento, con el calor, con la posición de la luna así como con el espanto del granizo. Pero no se trataba sólo de una enacción del comunero o agricultor, o poeta astrólogo sembrador de sus alimentos con el orden del pluriverso de la naturaleza y el cosmos, sino de la interacción entre colectividades de seres. Un aborto, por ejemplo bien podía traer el granizo y aruinar cualquier canto.²⁸ Por ello era importante el equilibrio en la comunidad, pues el todo y las partes estaban interrelacionadxs.

Hablar a los alimentos y cantar su ritmo, requería de un conocimiento, mejor cosmocimiento ligado al cosmos, por tanto otra ciencia, “posible de configurar el diálogo intercientífico”, como decía Freddy Delgado en una visita a la Maestría de la

²⁸ Esta vivencia fue corroborada en marzo de 2017 cuando una diputada aymara del MAS, instrumento político del Evo similar a partido, fue entrevista sobre el aborto y la orientación del MAS en aprobar su despenalización y mayor justificación de los abortos en prácticas legales. La diputada aymara dijo que Había que pensar bien lo del aborto porque cuando hay aborto en la comunidad llega el granizo.

Tupak Katari a fines de 2015. Una ciencia que no sea perversa en cuanto el conocimiento se produzca desde el corazón festivo y la palabra compartida con el mismo alimento y el orden del pluriverso. La ciencia moderna, como dice Panikkar:

Nos ha hecho creer que hay conocimiento posible sin amor. Ha cambiado el “conocer” por el “calcular”. “Conocer” que es un acto místico, “conocer” que es un acto erótico, que es convertirse en lo conocido, “conocer” que es penetrar en lo conocido y hacerte una sola cosa con él, “conocer”, que en todas las civilizaciones ha sido un acto salutífero por excelencia, se ha convertido en un saber manipular una serie de datos para prever una serie de acontecimientos. Esto ejerce una gran fascinación, evidentemente. En este sentido, la ciencia moderna se ha hecho posible sin ninguna cosmología, y aquí está mi crítica a la ciencia que no ha sabido dar una cosmología adecuada al ser humano contemporáneo (2017).

Las investigaciones generadas en la Tupak Katari tenían que ver con los laboratorios y el análisis cuantitativo y explicativo de determinado producto, como en las tesis y tesinas que aún seguían produciéndose en 2016 y 2017. Datos y acontecimientos se relacionaban en los objetos de estudios y se extraía un conocimiento promenorizado en la disección o transformación analítica y experimental de animales, productos o textiles.

Imagen 24

Los cerebros industriales



Fuente y elaboración: página web Tupak Katari.

Imagen 25
La industrialización



Fuente y elaboración: página web Tupak Katari.

En este sentido, no hay ninguna cosmología aymara o afroboliviana que entre en juego en la enacción de conocer. Por eso Gerardo Simbaña cuestionaba el conocimiento de la Tupak Katari, pues todos los estudiantes y sus tesinas tendían a reproducir una sola forma adquirida de conocimiento, no a recrear los conocimientos del pluriverso aymara o afroboliviano.

Así en el apthapi se compartían tanto los olores y sabores de todos los alimentos, como las tensiones epistemológicas entre la ciencia moderna euro-norte occidental y la ciencia ancestral proveniente de las comunidades donde circulaban los cosmocimientos respecto a cada alimento. El apthapi, por tanto, reconstituía experiencias epistémicas y espirituales que los ingenieros pedían en sus aulas, en el sistema internado y en la racionalidad burocrática de la institucionalidad universitaria. Los maestrantes desplegaban su ciencia aymara y, podemos decir finalmente con Panikkar, “se acercaba(n) a la última realidad que transforma la vida” (2017) y ponían en tensión la última realidad que transforma en valor industrializado el producto investigado.

Imagen 26
La interacción desde los alimentos



Fuente y elaboración propias

La potencia decolonial de la pedagogía fundada en el redondo, el círculo y la espiral no sólo fue comprendida y accionada por la mayoría de los casi 50 docentes maestrantes, sino promovida y encarnada en formas de *apthapi*. Las prácticas vivas sin mayor teoría, sino sabiduría y cosmocimientos, habían reconstituido la memoria y la recepción natural de sentarse en redondo, comenzar con un ritual simbólico junto a los *ajayus uywiris*, *maranis*, *achachilas*, *awichas*, *apus kuntur Mamani*, *Illimani*, *Huayna Potosí* y *Mururata*, a los seres espirituales de *Tiwanaku* y del lago *Titikaka*.

Esta ontología relacional con los seres implicaba a la producción agroecológica de alimentos en las propias entrañas de la universidad industrializante. La herencia de un pluriverso antiguo en los alimentos, que por miles de años cultivaron nuestros abuelos, ponía en vilo la universalidad de la ciencia industrializante y occidental, a partir del conocimiento o cosmocimiento aymara enraizado en su localidad y singularidad abigarrada de su ecosistema territorial que contextualizaba a los alimentos del *apthapi*. La industrialización despiadada y la producción agroecológica y natural de los pueblos expuestos en *awayus* y *taris*, constituyeron sistemas cognitivos y formas de relación con la madre tierra, distintos e iluminadores de manera diferencial a la realidad. La idea de un solo mundo, además, comenzaba a resquebrajarse, pues sólo en los alimentos del *apthapi* se criaba e investigaba el pluriverso de mundos y seres. Los hijos de la revolución industrial de la derecha e izquierda tenían en esos alimentos nuestra resistencia y orgullo milenario. Estas prácticas conllevaban, como diría Silvia

Rivera, a una serie de semiopraxis pedagógicas y de investigación en la interacción natural con el hilo y aliento de los seres concurrentes al apthapi, basadas en la memoria ancestral.

Esta forma de cultivar y cosechar sabidurías y cosmocimientos, tensionaba y pugnaba la trama neoliberal del conocimiento y su exigencia de un saber por competencias, aspecto reducido y contradictoriamente aplicado en la forma de la chakana, tal como se analizó antes. Es que la brújula del despliegue del saber por competencias ha colonizado toda la estructura curricular, metodológica y epistémica de las instituciones académicas (Dávalos 2013). Sin embargo, en esas prácticas de apthapi de la Maestría, como “espacio–tiempos otros” donde “la palabra es un gesto y su significación es un mundo” (Merleau Ponty, 1997, 201; citado en Almendra, 2012) se abrían las grietas esperanzadoras y se sembraban interacciones y sanaciones. Los conocimientos prácticos rebrotaban y florecían de manera cosmo–convivencial, “Esos que muchas veces la academia usa sólo para legitimar sus teorías, desconociendo que como movimientos también creamos y vivimos en conocimientos” (144).

1.5.2. El THOA y la Tupak Katari: la separación epistemológica de Wallerstein al t’hinku de la historia oral y las ciencias duras

¿Por qué es significativo articular Wallerstein y las separadas ciencias con el THOA y la Tupak katari? Porque se había articulado en la Maestría desde la imagen de Guaman Poma de Ayala, la posibilidad de una sanación epistémica–espiritual a nivel de las ciencias blandas y ciencias duras teniendo en cuenta un t’inkhu entre esas distantes ciencias y los conocimientos ancestrales o sabidurías y cosmocimientos de lxs sabios amawtas.

Imagen 27
Astrólogo poeta sembrador de alimentos²⁹



Fuente y elaboración: Guaman Poma de Aiala.

De la pedagogía bancaria que implica la reducción y desperdicio de la experiencia en el aula-internado, al aprender haciendo en un centro productivo implica preguntar por la forma cómo los abuelos y abuelas de Tiwanaku enseñaban. aprendían, es decir, la activación de la experiencia pedagógica, tal cual Evo vivió con amawtas en Tiwanaku, el día de su posesión como Apu Mallku. Sin embargo, el aprender haciendo en el centro productivo tiene un bloqueo epistemológico, pues lo que se hace en el centro productivo es desplegar la profesionalización científica acumulada en el aula-internado y laboratorio, puesto que tanto en el aula-internado como en el laboratorio el énfasis no está en el “conocimiento ancestral” ni en la “ciencia ancestral”, pues como se observa en los currículums de las cuatro carreras y en la Misión y Visión de Ingeniería Agronómica, son sólo yapas, añadidos, aditivos, no constitutivos. Por tanto, la pedagogía bancaria dominante y la pedagogía comunitaria ausente caracterizan a las

²⁹ El filósofo poeta astrólogo que sabe del ruedo del sol y la luna, sembrador de sus alimentos. Imagen de Guaman Poma de Aiala, La nueva corónica, imagen símbolo de una maestría de la Tupak Katari.

formas de gestión pedagógica en Tupak Katari, aun nombrando las estrellas de la Cruz del Sur como guías curriculares, pedagógicos y metodológicos, aún simbolizando la imagen de la chakana en las puertas, ventanas y paredes que ofician de murales. En este sentido, hay una ausencia de correspondencia entre 1) los símbolos 2) la discursividad política y epistémica curricular y 3) la práctica y experiencia pedagógica vivas. Sobre este tercer punto, en el trabajo de campo que realizamos, muchos docentes y estudiantes expresan la ausencia notable de una pedagogía pertinente no sólo a los conocimientos y ciencia ancestral, en tanto contenidos, sino a los actores y mundos naturales y espirituales de los territorios y comunidades, en tanto autoridades epistémicas y sagradas que no se revelan con las competencias constructivistas, sino con sus propias pedagogías milenarias, pero localizadas en un aprender hacer otro y en lugar otro de los territorios y comunidades, no en el aula–internado, laboratorio o centro productivo; no en un aprender hacer moderno, profesionalizante y científico y con científicos que no pasaron institucionalmente por pachakutis epistémico–espirituales ni criaron el cuerpo para las experiencias corpopolíticas. Esta perspectiva dialogada en muchos momentos que compartimos, ratifica en el siguiente informe:

Todavía existe una fuerte práctica pedagógica tradicional, centrados en la noción antropocéntrica y que no tienen nada que ver con características dialogales interculturales. Asimismo, la falta de proyectos de investigación de carácter participativo que posibiliten la recuperación de saberes ancestrales y permiten el fortalecimiento intra e intercultural atrasa el proceso de cambio, y también el relacionamiento y articulación directa con la comunidad (Huanca y Laymi 2014).

El informe de Orlando Huanca y Teófilo Laime expresan dos ideas sustanciales: el antropocentrismo y la ausencia de recuperación de saberes ancestrales “en articulación directa con la comunidad”. Es esta articulación directa la que está quebrada, ausente, y determinada por la visión de ser una universidad-centro de profesionalización y competencias en la investigación técnica científica con “alta capacidad” industrializante. Al ser universidad–centro, la experiencia productiva e integral de la comunidad en tanto portadora de la pedagogía milenaria, como dijo Calle, el horizonte de Tiwanaku queda al margen, por tanto, la dinamización de lxs amawtas, el cosmos y la naturaleza.

En este sentido, otra visión crítica expresa el sabio y docente aymara de la Tupak Katari, Francisco Sullka, para quien el cosmos para los pueblos ancestrales ha sido siempre un chuyma/corazón, una bóveda latente y sintiente, un cuerpo análogo al

cuerpo de los seres humanos y no humanos y a la geo–grafía territorial de los mundos de Abya Yala. Un cuerpo cósmico que tiene su materialidad y espiritualidad en la pacha y las cuatro estrellas del sur. Es el chuyma del cosmos que la Maestría entretejió entre el saber de las ingenierías y el saber del THOA y sus historias y cuentos orales así como la metodología y el potencial epistemológico de la historia oral (Rivera 1987). Este entretejido de las ciencias duras con las ciencias blandas, iba a contracorriente de la separación epistemológica prevista por Wallerstein.

1.5.3. El THOA y la pedagogía del *pachayachachix* y el *pachayatichiri*/el que enseña la pacha

Ese cuerpo–cosmos que en términos concretos articulaba la mano y el cerebro, y convivía con seres del pluriverso, fue implicado por el THOA en un curso de Maestría a partir de una serie de historias y cuentos orales en las gestiones 2015–2016. El reto de la Maestría tenía que ver con la imagen de Guaman Poma de Ayala, y el carácter integral de los conocimientos que encarnaba la imagen del filósofo poeta astrológo que sabe del ruedo del sol y la luna, además de ser sembrador de sus alimentos. Esa imagen aprobada por autoridades de la Tupak Katari y del Ministerio de Educación, fue el núcleo desencadenante de la problematización epistémica y la manera cómo debía asumirse la relación entre conocimientos y cosmocimientos y su acción a pedagogizarse e investigarse en la Tupak Katari. En el discurso dominante del Estado, la educación debía ser integral, además de tomar en cuenta varias leyes en donde se contemplaba la revitalización de los conocimientos ancestrales y la Tupak Katari debía consolidar ese horizonte.

La imagen de Guaman Poma durante las clases de la Maestría fue confrontada por los maestrantes en el sentido constitutivo del cuerpo docente de la Tupak Katari a partir del filósofo poeta astrológo que sabe del ruedo del sol y la luna, sembrador de sus alimentos de Guaman Poma de Ayala. La mayoría de los 45 docentes tenían ascendencia y hablaban la lengua aymara y experiencia de comunidades. Pero al mismo tiempo y de manera problemática, la mayoría eran ingenieros y profesionales en las ramas de textiles, agronomía, alimentos y veterinaria. Aquí nacía la tensión, pues la estructura curricular dominante estaba fundada en las ingenierías, y solo algunas materias de manera aditiva serían transversales con temática vinculada a cosmovisión, lenguas, medio ambiente y movimientos sociales. El dilema, claro, era el peso curricular

eurocéntrico y el despliegue aymara en cosmocimientos, lengua y comunidad que se proponía con esas pocas materias y la camisa de fuerza en la que se encontraban lxs docentes, pues no podían hacer nada sino lo que dice el currículum eurocéntrico nomás. La integralidad de conocimientos, caminar en la tierra según el orden cósmico y agroecológico en las comunidades, estaba condicionado por el análisis en laboratorio. En este sentido, era correcta la correspondencia entre el diseño de Alvaro García Linera de forjar “cerebros industrioses” y no cuerpos integrales y vinculados a la pachamama y al cosmos, tal cual sugería la imagen de Guaman Poma. Pero más, muchos docentes afirmaban que el reto de la Tupak Katari debía ser ese: dialogar los cosmocimientos integrales, de mirada milenaria y no separados entre cuerpo, acción y cosmos con los conocimientos de las ciencias de las ingenierías que implicaba el ejercicio de la razón sistemática, observativa y de ojos científicos para auscultar, medir, cuantificar, explicar las reacciones, regularidades de la naturaleza y ordenar sus leyes físicas.

En este contexto la presencia del THOA fue importante para dar línea en cuanto a la articulación de los cosmocimientos orales en cuentos, testimonios e historias orales con las ingenierías. A partir de un video sobre la crianza de la papa, diversos cuentos sobre el zorro y el cóndor, las historias de Santos Marka T’ula y Leandro Nina Condori así como el mito de la Choquel Bernita se hizo el cruce con el trabajo en laboratorio, la manera cómo la red de relaciones históricas, míticas y culturales-lingüísticas podían redimensionar el producto en el sentido de la crianza de la vida. En este sentido, se vio necesario realizar la ciencia dura aplicada, mejor hablada, término de un docente aymara, en los espacios productivos de las comunidades y con los sabios del lugar. No era posible hacerlo sólo desde la academia ingenierizada con despliegue sabio del docente aymara en un terreno productivo que tenía la Tupak Katari, entre sus pocos sembradíos.

Esta percepción colectiva del horizonte posible de ligar las ciencias duras con las ciencias orales de los cosmocimientos, es decir las sabidurías del lugar, fue una proyección importante que el THOA contribuyó a redefinir en el horizonte cercado por los laboratorios y la parcela productiva alrededor de la universidad. Se trataba, en suma, de asumir el territorio aymara como lugar de articulación de las ingenierías con las oralidades sabias de la comunidad y sus respectivos “intelectuales naturales”, o mejor sus amawtas.

La Tupak Katari debía pasar entonces por un pachakuti institucional, es decir, redefinir no sólo el currículum sino las relaciones con la tierra y el cosmos perceptuado

desde las comunidades y gestionar un tipo de docente no sólo ingeniero sino *pachayachachix* (en quechua) y el *pachayatichiri* (en aymara), que es el que enseña el pacha. La Maestría dio lugar a visibilizar a lxs sabixs en crisálida, a generar el conocimiento ancestral o sabidurías y cosmocimientos, a interaccionar con las dimensiones espirituales y en lengua aymara, por tanto a sembrar y despertar conciencia en los propios ingenieros y docentes de área social y de lengua extranjera como el inglés, de que podían ser no siempre titulados (ingenieros, licenciados) si enseñaban lo que ya sabían, rebrotaban y enseñaban desde sus cuerpos–territorios, pueblos y comunidades como pacha yatichiri en las interacciones con las colectividades del pluriverso de mundos. De esta manera en cada ingeniero aymara, por ejemplo, podía insurgir también la sanación de la estructura separada del saber de acuerdo al canon establecido de las facultades y ciencias, y accionar las energías de los “diversos mundos de la vivencia y cosmo–convivencia a lo largo del calendario agropecuario y social” y la manera cómo “se practica el *ayni* (reciprocidad) cosmo–biótica, un sistema de interacción y emulación de la producción y la convivencia con los fenómenos y elementos naturales de la naturalidad de la vida” (Yampara 2012).

1.5.4. La Tupak Katari como *taypi qulla*, *el taypi puquina-aymara* y *taypi de Tiwanaku*³⁰

Diseminar el mundo de arriba, el *alax pacha*, en el espacio del *aka pacha*, el mundo de aquí, es decir, articular las dimensiones cósmicas a las dimensiones humanas, sociales y estatales, implica cuestionar y desprenderse de las geopolíticas de conocimiento y la colonialidad multicéfala y que se materializan en las pedagogías constructivista y bancaria. Implica, también, dar el giro decolonial hacia las pedagogías propias, en este caso hacia las fuerzas vitales de la pedagogía aymara y quechua.

Nos referimos a la tensión derivada de la relación entre el cosmos y la política educativa y específicamente el despliegue de la pedagogía en la Tupak Katari desde un lugar cósmico de enunciación. ¿Qué significaría constituir la pedagogía de la Tupak Katari desde el mandato de la Cruz del Sur como semilla que desate su pensamiento y acción en los procesos pedagógicos propios?

³⁰ Se refiere a ser el medio que articula las parcialidades, en el sentido que la Tupak Katari debía ser también el centro de la memoria histórica de los qullas, puquinas, aymaras y de Tiwanaku.

Para el sabio Ato de la Tupak Katari, en una mañana de sol frente al lago Titikaka antes de que tapiaran la contemplación con un edificio colonial impuesto, la Tupak Katari debía reconstituir el *taypi qulla*, el *taypi puquina-aymara*, el *taypi de Tiwanaku*³¹ en términos de conocimiento y de pedagogía: aprender y enseñar a ser completos con el cosmos y la pachamama y no ser solo competitivos y productivos en función a las carencias y pobreza asignadas desde el sistema mundo moderno/colonial.

Articular los horizontes históricos del *taypi qulla*, *taypi puquina-aymara* y el *taypi de Tiwanaku* implicaría como dice el sabio Ato:

A nosotros no nos hacen caso los ingenieros. Ellos mismos desvalorizan nuestro conocimiento porque algunos les dicen que para qué les va a servir y que los estudiantes necesitan ser prácticos y profesionales, dicen, si a mí mismo en mi cara me han dicho [...]. No pues no podemos ser una universidad igual nomás.

Hay que rehacer también el *pusisuyu* hasta hacer florecer a nuestros *ajayus* (fuerzas vitales o espíritus) ancestral milenarios y a nuestra *qamasa* (coraje del cosmos) para caminar nuestro *sarawi* (camino consciente de *ajayus*), dejar de lado a los *ñanqhas* que reinan ahora...porque estamos mal siempre, mi corazón no está contento siempre...*jan chuymani*, vivimos tiempo de *macha*, no podemos darle la vuelta, que la universidad haga un *pacha* nuestro siempre. Debería enseñarse más lo nuestro y de ahí tendríamos más tesis de nuestros conocimientos. En cambio ahora están en *aymara* pero ellos nomás entienden (2016, entrevista personal).

La percepción del sabio *aymara yungueño* ve que su función determinada como “mediador de aprendizajes” o que tenga clases esporádicas en aula y casi ninguna coordinación con los docentes ingenieros, y su sabiduría sea un aditamento invisible al proceso curricular, culmina finalmente todo el proceso pedagógico en una tesis científica.

El sabio estaba señalando la necesidad de desprenderse del camino de las geopolíticas dominantes y arraigarse en otro camino. También siente un malestar y su corazón está implicado. El dolor que siente tiene que ver con la enfermedad del colonialismo así como su salida que ve florecer de manera integral entre *ajayu*, *sarawi* y *qamasa* y dar la vuelta al tiempo *macha*, que no es sino realizar un *pachakuti*.

³¹ El sabio Ato se refiere a los tres horizontes históricos de la civilización andina amazónica: el *taypi qulla*, el *taypi puquina-aymara*, el *taypi de Tiwanaku*. *Taypi* en *aymara* significa para el mundo *aymara*, la parte del medio, del centro de la tierra. Es el punto de intersección y *t'inkhu/encuentro* de las fuerzas heterogéneas del pluriverso de mundos. *T'inkhu/Encuentro* que significa la convivencia de la diversidad y sus diferencias en un sentido de oposición complementaria. *Qulla* se refiere a la identidad milenaria del *Qullasuyu*, centrada en la parte del altiplano boliviano; *puquina-aymara* es la combinación de dos lenguas y culturas antiguas que se sucedieron después del esplendor *qulla*; *Tiwanaku*, la ciudad ancestral ubicada a dos horas de La Paz, y que dio lugar luego a la continuidad incaica.

En sus palabras, hay algo importante que cuestiona, como es la figura intelectual del ingeniero como un docente que enseña otra cosa al saber propio aymara. Aunque es desvalorizado y hecho a un lado, él se asume como un *jaqi chuyma pacha yatichiri*/gente aymara que siente ser quien enseña la pacha a diferencia del *jan chuyma jaqi*/gente que no siente y se desvió del camino de la pacha. Al respecto, el aymara Fernando Untoja dice:

Pachakuti significa entonces el vuelco o trueque del pacha, es un revolver tiempo–espacio y del tiempo–espacio. Lo que aleja de la interpretación ideológica del Pachakuty como cambio y revolución en el sentido clásico como se maneja. Pero no sabremos nunca que es lo que se vuelca, revuelve o se trueca si no analizamos el concepto de Pacha en otro vocablo como *pachayachachix* (puede que sea un término quechua, lo que importa es el término inicial), que significa “el que enseña pacha” o el “maestro de Pacha”. Un análisis primario y comparativo entre *pachakuti* y *pachayachachix* (término quechua) hace notar que, por un lado pacha podía ser revuelto o trocado y por el otro podía ser enseñado: este último sentido se refiere al método de abordar el revolver de las “cosas”. Pacha, entonces, no ha de significar solamente tiempo, ni tampoco espacio, como se suele traducir, sino algo mucho más comprometido con la vida misma del hombre (2000, 60-61).

El sabio Ato se configura, entonces, como un sabio que enseña el orden transformador de las cosas, el vuelco de las dimensiones de la naturaleza y el cosmos, a diferencia del docente ingeniero que enseña la disciplina. Por ello la Tupak Katari estaría enferma porque es el saber impuesto y la manera de enseñarla sin valoración de los conocimientos de la pacha, es decir sin interculturalizar de manera crítica y menos que haga resurgir e insurgir el conocimiento propio. El sabio Ato no lo dice pero está subyacente la pedagogía decolonial que implica sembrar alternativas en las grietas del orden educativo de la universidad dominante, paradójicamente dominante en una universidad aymara.

Otra implicación que surge en la vivencia, percepción y crítica del sabio Ato en las entrañas de la Tupak Katari, más allá de los diseños curriculares y la pedagogía chakanesca enunciada, aunque supeditada a la pedagogía constructivista, es el horizonte territorial de la Tupak Katari. Nombra el Pუსisuyu en el sentido del Tawantinsuyu y le otorga el aliento e hilo de los ancestros que diseñaron como el recorrido de la geografía sagrada.

Tiwanaku sería entonces la refracción en tiempo–espacio de las estrellas de la Cruz del Sur. En este sentido para Simón Yampara las estrellas constituyen “un elemento estructurante y emulador de las energías de la vida en paridad, tetralidad y el Qallqu (y) las bases del semillero estructurante de la organización de los Ayllus – Markas” (Yampara 2016, 69). Así configura la territorialidad que se despliega desde

Tiwanaku a partir de, como dice el poema de Clemente Mamani, “sus cuatro puntas precursoras”. Estas cuatro puntas no serían, localizadas en y desde Tiwanaku, “la ruta de Wiraqhucha” según Milla Villena, ni la “ruta inka de sabiduría”, según Javier Lajo. Yampara observa estas lecturas para afirmar que más bien constituyen un *Siqi*. ¿Qué es un *Siqi*?:

Para nosotros no es ninguna ruta, constituye uno de los *Siqi*: línea eje del quiebre territorial eco-climático con mayor carga de energía de la *Japhalla*: espiritual, que tiene un trazo sur-este hacia el nor-oeste, que atraviesa y con-fluencia en todo el territorio andino, vertebrador y articulador de los espacios territoriales de la ecología, del ecosistema de la costa del pacífico-altiplano, denominado *Urqu-suyu*: masculinidad del territorio, que a su vez inter-conecta, con los espacios territoriales de las ecologías de la quebrada de los valles-yungas intercordilleranos y los llanos orientales, denominado *Uma-suyu*. Aquí debemos hacer notar que tiene y se complementa con su otro par de *Siqi*: línea eje de los espacios territoriales interecológicos complementarios entre sí, que lo llaman *Siqi* de *Qullqa Yanaka*: nido de bienes naturales, que con el *Siqi* de la *Japhalla*, que acabamos de explicar son complementarios e interactivos en la vida.

El *Siqi* línea eje de la *Japhalla* (*Ajayu*) para ser cosmo-biótico, busca ser complementario, el *Siqi* de los *Qullqa Yanaka*: materialidad de las cosas (Yampara, 72).

Las dos dimensiones *Siqi*, materialidad y espiritualidad, plantean leer y convivir la realidad del mundo y los mundos de diferente manera, desde el semillero de las estrellas de la Cruz del Sur, que a su vez proyectan la organización semillera del ayllu. Para ello será importante comprender que para la cosmo-vivencia andina los íconos naturales y contruidos en piedra, además de los símbolos y la simbología andina, se encuentra la doble dimensión de los *Siqis*. Esta doble dimensión a nivel territorial, permitirá hacer un contrapunto con la representación de la *chakana* a nivel curricular y pedagógico en la Tupak Katari y su horizonte desarrollista ya señalado y prefigurado por Evo, para lo cual habrá que abandonar, como dice Dávalos, “el marco epistemológico que sirve de referencia para la comprensión del desarrollo económico” (Dávalos 2008). Esta crítica a la epistemología dominante y a la universidad sin territorio, no implica, por tanto, sólo una cuestión de injusticia o crítica cognitiva sino cómo el *pachayachachix* o *pacha yatichiri*/el que enseña pacha, está ligado a la territorialidad andino–amazónica.

1.6. La investigación, el investigador y el secreto de las entrañas

El secreto, por lo demás, no vale lo que valen
los caminos que me condujeron a él. Esos
caminos hay que andarlos.
(El etnógrafo, de Jorge Luis Borges)

El eje principal de este acápite es reflexionar la concepción y práctica de la investigación en la Tupak Katari, a partir de documentos institucionales y curriculares, así como establecer contrapuntos de diálogo respecto a las experiencias ‘metodológicas’ y a la relación de la gestión de investigación con los sabixs.

1.6.1. Borges en Cuyahuani: el etnógrafo y los caminos hay que andarlos

Fue en la Maestría de la Tupak Katari que los maestrantes leyeron “El etnógrafo” (1974) de Jorge Luis Borges. Ese acontecimiento era inédito porque por primera vez se articulaba un texto proveniente de la literatura hacia las ingenierías así como poner en consideración su mundo simbólico en horizontes de docentes aymaras y no aymaras. Dicho texto había sido reflexionado por Silvia Rivera (1987) para entrever los límites éticos de la investigación antropológica así como relacionarlo con el potencial descolonizador de la metodología de la historia oral en el THOA.³²

Así, cuando el personaje Murdock, estudiante de doctorado según el relato “El etnógrafo”, dejó la universidad para convivir con una tribu de la pradera, tuvo que aprender el idioma de los brujos indios, llegar “a pensar de una manera que su lógica rechazaba” e inclusive “soñar en un idioma que no era el de sus padres”. Después de dos años, al regresar a la “civilización”, su profesor esperó que los secretos investigados a la comunidad indígena fueran revelados. Pero Murdock se negó y dijo: “El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos”.

El cuento de Borges plantea un dilema: si toda investigación implica revelar el secreto investigado o antes que el secreto investigado valorar más los procesos de la investigación, los caminos andados. Para Silvia Rivera, el relato de Borges plantea sin mayores complejidades el dilema epistemológico de la investigación etnográfica, que es

³² Taller de Historia Oral Andina es un ayllu con más de 30 años de experiencia en investigación de la memoria oral de los pueblos a partir de la metodología de historia oral. Entre sus fundadores están Marcelo Fernandez, Silvia Rivera, Carlos Mamani, Lucila Criales, Esteban Ticona, entre otros/as.

la “relación asimétrica entre individuos y culturas cuyo horizonte cognoscitivo es diametralmente opuesto”. De acá se advierte la ética de la investigación respecto a comunidades investigadas, quienes pueden convertirse en pasivos objetos no sólo de extracción de información, sino de traición. En este sentido, develar el secreto sin conocimiento ni consentimiento consciente de una determinada comunidad investigada, equivale a “desnudar” la confianza para revestirla de poder simbólico en beneficio del investigador. Éste, en todo caso, podría contribuir a la reproducción extractivista de la investigación que ve a las comunidades investigadas, como vetas de información, como objetos informantes. Refiriéndose a Murdock, personaje del cuento de Borges, si bien opta por el silencio como la “única forma de manifestar el compromiso ético”, Rivera ve también esa actitud como una acción que endurece toda posibilidad de crear una comunicación simétrica y radicalmente ética. Éste es uno de los puntos de reflexión y acción que se problematizaba con los maestrantes de la Tupak Katari, aunque con un matiz: desde la lógica aymara.

En el relato de Borges, Murdock es una persona que comienza a ser un etnógrafo, está en el umbral de recibir la licencia para nominarlo como tal. Su profesión está hecha para estudiar a sociedades que le son extrañas y que tienen otras formas de vida y de sueño. Su propósito es investigar otro mundo y con ciertas técnicas observarlo, describirlo y analizarlo. En este punto, las sociedades que le parecen extrañas al investigador se substancian en entidades a clasificar o puestas en un orden y marco de aplicación de teorías a veces ajenas. Ésa es la ciencia occidental que en general, opera sobre el secreto de las subjetividades indias, para luego formatearlo en una sistematización, en un producto de investigación, quizás en una publicación, en un libro, muchas veces sin conocimiento del ‘objeto’ investigado. Es aquí donde se da una relación colonial de la investigación, que implica asumir que el informante no es un interlocutor consciente sino un pasivo objeto de conocimiento, de quien se debe extraer la investigación por cualquier forma metodológica. Las múltiples técnicas de investigación y desde casi todas las disciplinas, consecuentemente, operan como herramientas absorbentes y extractivistas de conocimientos. Así, Murdock, en otra vía, con su decisión de guardarse el secreto, no contribuye a la reproducción de la objetivación del secreto ni a la reproducción colonial que opera “sobre” un sujeto inconsciente. El cuento de Borges no llega a revelar la autoconciencia de las comunidades indias investigadas, pero tampoco las traiciona, es decir, no las regurgita en objeto.

Pero toca llamar la atención sobre el trabajo metodológico a través de Murdock como etnógrafo, puesto que es una referencia como potencial epistemológico y metodológico de la investigación oral. Y desde este lugar ver la experiencia desbordante que tiene con el mundo indio y ver ¿hasta qué punto modifica el ser de Murdock? O es simplemente la incapacidad de explicar o interpretar el mundo indio?, frente al cual opta por el silencio, o es un enmudecimiento a propósito. ¿No es su tema la derrota a la antropología y la victoria del saber indio? Si damos la posibilidad de que fuera cierto el cuento, su transformación, deja abierta a la conjetura la intraducibilidad del mundo vivido, intraducibilidad que hoy en día en las universidades indígenas no puede ser sólo cultural o lingüística sino epistémica y espiritual.

Si la investigación no deviene en objeto, objeto informante, y se configura más bien la presencia de un sujeto, sujeto interlocutor y autoconsciente de la investigación, entonces, se infiere que la cualidad de sujeto revela algo más que estadísticas, datos estables o informaciones cuantitativas. Como dice Julio Alvarez, docente aymara de la Tupak Katari, “No se puede meter al excel los valores, no los puede medir” (2014, entrevista personal). Son esos valores los que rebalsan la perspectiva objetivante de la investigación y los que interpelan al sujeto investigador, tal el caso de Murdock, a una transformación al parecer ontológica, pero muda. En este sentido, el despliegue de la vida del sujeto de investigación puede darse tanto por lo que habla o por lo que hace en, desde y para sí mismo, como también por el grado de efecto en la vida y ser del sujeto investigador, que en el caso de Murdock, queda aislado, en la lejanía cultural, aunque en una dimensión ontológico–existencial.

El sujeto investigador, entonces, no llega a ser el mismo ser del punto de partida de la investigación. La relación cualitativa con el sujeto interlocutor de investigación, implica un quiebre existencial, una ruptura interior que le hace cambiar o profundizar el modo acostumbrado de vida, mucho más en sociedades cruzadas por el colonialismo, el colonialismo interno y las múltiples formas de colonialidad. Los caminos andados son también caminos trajinados en las interioridades del ser. A decir del sabio Atho de la Tupak Katari: “la investigación tiene pues que cambiar tu vivencia sino seguimos en lo mismo nomás” (2015, entrevista personal).

De acá que los maestrantes extrañaban que en las formas de investigación no habían caminos por andar, porque toda investigación se planteaba en las aulas-internado, en laboratorios y en centros productivos. Y si un estudiante “recogía” sus

conocimientos de comunidad y hacía el esfuerzo por articularlos, esa proyección no era una predisposición institucional ni curricular ni docente.

Pero el elemento central de las reflexiones tenía que ver con el vuelco ontológico-político y complementario en el ser, hacer, saber y decidir de la investigación, dimensiones provenientes además de las estrellas de la Cruz del Sur³³. Ese vuelco lo visibilizaban en Murdock para plantear que los docentes aymaras de la Tupak Katari, no eran como Murdock. Como dijo el maestrante Simón Cocarico, “¿si nosotros somos aymaras acaso tenemos que transformarnos igual que Murdock? El pues tendrá que transformarse, nosotros somos aymaras, tenemos comunidad” (2015, Cocarico, comunicación personal). “Pero nosotros no investigamos como él pues”, dijo otro docente” (2015, comunicación personal). Esta afirmación traería a colación el problema epistemológico e investigativo en la Tupak Katari: Murdock, sin ser indio, aunque luego de andar los caminos de la investigación en territorios indios, había pasado por lo que los maestrantes denominaban como pachakuti. Y la Tupak Katari, siendo institución aparentemente india, aymara e intercultural, no había generado las condiciones de ese pachakuti, sea en estudiante y docentes aymaras y no aymaras pues, al contrario, los territorios y praderas que visitó Murdock así como la investigación y su revuelta ontológica, eran una extraña lejanía. ¿Por qué esa lejanía? ¿Por qué un personaje ficcional no indio, como en un avispero, removía la autoconciencia descolonizadora en la investigación en docentes aymaras, así como la crítica a las formas de investigación en la Tupak Katari?

1.6.2. Las palabras veneno de la investigación

El docente que afirmó la diferencia epistemológica entre el investigador ficcional y los investigadores de la Tupak Katari, buscó el currículum de Ingeniería en su computador y me mostró la siguiente cita, no sin antes decir. “Ahí esta pues, nosotros

³³ Estos cuatro principios vienen de la chakana. La chakana está también en nuestra cotidianidad, a veces inconsciente, en nuestras prácticas productivas, rituales, de conocimientos y de trabajo comunitario. De otro lado, los documentos curriculares base en el Ministerio de Educación de Bolivia, los años 2007-2008 fui parte como consultor, junto a consultores sabios y sabias indígenas de tierras bajas y tierras altas, maestros/as urbanas/os y rurales, de la construcción de los puentes de entendimiento entre el ordenador simbólico de la vida que representa la Chakana y el currículum educativo para todo el sistema educativo plurinacional. La experiencia no fue sólo académica o profesional, sino existencial, por cuanto se ponía en práctica una dimensión de la vida cotidiana y de la memoria profunda en una formalidad curricular.

no tenemos camino” (2015, comunicación personal). Y en el computador, en el Taller de Tesis del Plan Académico de la Carrera de Ingeniería Agronómica, se leía:

El taller de Tesis es la antesala de la futura Tesis que le otorgará al estudiante su diploma de graduado, después de haber concluido la investigación pertinente, lo que esta investigación no es una investigación cualquiera, es la que lo llevará a la conquista a una meta propuesta, de un fin deseado, por lo tanto esta investigación tiene como apellido científica (2012, 14).

En ese momento emergió un amukim/silencio abismal, y luego un t'inkhu/encuentro de ideas y palabras que se disputaban ‘a sangre’ la comprensión de una “investigación cualquiera”, la investigación apellidada “científica” y la investigación de El etnógrafo de Borges donde “Esos caminos hay que andarlos”. Sobre la comprensión disputada entre las formas superiores e inferiores de saber, se generaba una sospecha: ¿dónde se inscribían las investigaciones que se promovían en la Amawtay Wasi y/o en la UAIIN-CRIC e inclusive la valiosa producción del IICLA de la Tupak Katari; serán parte de una investigación cualquiera?

La declaración del Taller de Tesis necesariamente provocaba la articulación de ciertas ideas de Braudel, autor también leído en la Maestría de la Tupak Katari. En este contexto, su división interna por 4 carreras y el IICLA obedecían a la división histórica por facultades y departamentos específicos donde “se supone, encarnan “las disciplinas” a partir de “materias especializadas e intelectualmente coherentes”, por lo que “las universidades son, no sólo el mayor instrumento de reproducción del saber, sino también el principal lugar de su producción” (Braudel 1999, 1).

Esta parcelación y énfasis en el nombre y apellido de la “investigación científica” implican una mirada histórica, pues lo que subyace en la declaración del Taller, son dos modos absolutamente distintos de conocer: el modo científico de certificar la verdad empírica de la realidad y la generalización de sus resultados como leyes inobjtables, por un lado, y por el otro, el modo cualquiera, que bien se lo puede localizar en los conocimientos humanísticos y sociales. Lo que plantea el Taller, entonces, es la reproducción ‘bi-centenaria’ de la enemistad epistemológica en la que ciertos saberes “blandos” eran tildados de inútiles o irrelevantes. Esta bifurcación de las dos epistemologías entre saberes blandos y duros dio lugar a la división estructural de las carreras y facultades en las universidades. En este sentido, la Tupak Katari bien podía no sólo atestiguar sino autocomprender esa separación desde su institucionalidad carnal y esquelética (Sanjinés 1997).

Esta institucionalidad carnal y esquelética, paradójicamente, tiene en el decreto supremo de creación emitido por Evo, la posibilidad de innovación epistemológica al plantear la transversalización no sólo de los saberes blandos sobre los saberes duros, sino de los saberes ancestrales, y en este sentido apuntar a una nueva relación de los saberes centrípetos y saberes centrífugos. Sin embargo, la histórica división epistemológica encarna y esqueletiza la división radical entre las ciencias y los saberes ancestrales al punto que el pensamiento complejo no tiene disputa con el pensamiento newtoniano, y no se cuestiona epistemológicamente ninguna linealidad ni conocimiento positivista o determinista. La atmósfera científicista e investigativa no da lugar para premisas alternativas y/o alterativas, como prevé el decreto de creación.

En este punto la Amawtay Wasi es explícita al incorporar las ciencias de la complejidad en proyección a la reconstitución de los conocimientos ancestrales y las formas de investigación con pertinencia civilizatoria decononial. En este entretejido, ¿cómo la investigación científica al postularse ser no una “cualquiera”, crea una línea abismal con las ciencias blandas; pero, sobre todo, de invisibilización, exclusión y avasallamiento con otras investigaciones sustentadas en y desde los mundos indígenas?

Esta pregunta conlleva una problematización más: la relación entre investigación, ciencia y sociedad. La relación de la ciencia con la democracia y la constitución de ciudadanía están ligadas íntimamente. Esta perspectiva es la que es hegemónica y la preponderante en la sociedad, pues el estatuto de verdad científica y sus procesos de investigación conducentes a generar progreso, desarrollo y conocimiento válido para la organización de la sociedad, se fueron instalando como verdades absolutas. Los medios de comunicación en sus imaginarios de verdad articulan ese horizonte, por lo cual la sociedad en general llega a creer que la investigación científica es la única plataforma posible para configurar un determinado modelo de sociedad y su camino determinado por una sola mirada hacia el futuro y la sociedad global de conocimiento. A ese imaginario y horizonte corresponden las políticas de conocimiento de los gobiernos de Ecuador y Bolivia, con sus proyectos de creación de ciudad y ciudadela de conocimiento, fundados sobre la investigación científica que implique “dominar el ADN del universo”, como bien lo ilustra Alvaro García Linera en una entrevista televisiva en ATB.

En este marco, un Estado Plurinacional como Bolivia y/o Ecuador al fundamentarse en múltiples maneras discursivas en los conocimientos y sabidurías ancestrales, y en sus lógicas de investigación, no logran constituirse como tal. La

relación entre ciencia e investigación euro–norte–céntrica y reconstitución de los modos de conocer, ser-estar y poder de los indígenas; por tanto, de sus modos de hacer investigación, aún están determinadas por el colonialismo interno del Estado —aún monoepistémico— como por las geopolíticas de conocimiento. Esta determinación marca las señales de reformas cognitivas abyectas e intenciones que pretenden abrirse a la diversidad cognitiva según el protoplasma plurinacional, las cuales terminan reconociendo subordinadamente cualquier otra posible ciencia y/o investigación “cualquiera”.

En ese mismo imaginario y horizonte, la Visión de la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Tupak Katari formula que:

Es una carrera formadora de profesionales en el área agronómica, reconocida a nivel nacional e internacional con excelencia académica que contribuye a la solución de la sostenibilidad productiva, manejo equilibrado de los recursos naturales proposición e implementación de políticas y estrategias de desarrollo con vocación de investigación, innovación técnico–tecnológica y científica que integra la diversidad social, cultural andina amazónica, preservando la vida en el marco del vivir bien. (17).

El colonialismo interno no es sólo una categoría descriptiva de un acontecimiento institucional impuesto desde una ajenidad; es, sobre todo una condición existencial autoimpuesta. Pero la imposición no se genera sólo de arriba hacia abajo, de un lugar hacia otro o de un cuerpo colonizador sobre el colonizado; es también una autoimposición racional y subjetiva, una concesión interior que determina hasta la enunciación de los propios discursos, por tanto, la expresión de un ventriloquismo académico. Tal ocurre en el currículum de Ingeniería Agronómica, pues su visión reitera el concepto de “carrera” profesionalizante que busca un reconocimiento distante de toda comunidad, territorio o pueblo en el marco hegemónico de contar con “excelencia académica”. Desde aquí se busca que la Carrera contribuya a la producción, a los recursos naturales, proponga y dé curso a la “implementación” de “políticas y estrategias de desarrollo”. Como se ve, nada alternativo se entreteje en esas palabras, ni el “vivir bien” se expresa en su potencia, ni un asomo a lo que había solicitado imaginar el señor presidente en relación al entramado comunitario de los abuelos y las tecnologías en comunidad de Tiwanaku. La materialidad hegemónica de la educación superior rebasa toda imaginación otra posible, inclusive la del Evo. Por ello, en lo que sigue la Visión, se afirma que los profesionales a ser formados en excelencia académica, cuenten también con “vocación de investigación, innovación técnico–tecnológica y científica”. El profesional imaginado es el sujeto paradigmático del experto enraizado

en su vocación y en la ciencia, no en la trayectoria ni entramado comunitario de su contexto; por tanto, la visión no busca restituir el lazo sustancial entre profesional, territorio y comunidad, sino más bien profundizar esa distancia. El sujeto visionado debe ser, además un integrador “que integra la diversidad social, cultural andina amazónica, preservando la vida en el marco del vivir bien”. Este aspecto es por demás importante, pues subrayando la distinción de Walsh en términos académicos, entre una condición de diferencia aditiva o constitutiva, la “diversidad social, cultural andina amazónica” (no epistémica), es integrada aditivamente a una estructura de saber convencional, constituida y dominante. La diversidad andina–amazónica no prefigura ni configura menos re–configura los núcleos de sentido de las palabras: ciencia, investigación, profesionalización, internacionalización, excelencia, innovación técnico–tecnológica y científica (palabras encarnadas en universidades públicas y privadas y en la sociedad del mono–conocimiento) y que todas alimentan el veneno neoliberal de la palabra “Desarrollo”. Como dice Serge Latouche: “Hay palabras suaves, palabras que sirven para calmar el corazón y otras que hieren. Hay palabras que emocionan a un pueblo y cambian el mundo. Y hay, por otro lado, palabras que son veneno, palabras que se infiltran en la sangre como una droga, pervierten el deseo y oscurecen el juicio. “Desarrollo” es una de esas palabras” (2014, 99).

La “integración de la diversidad[...]” está expresando una integración subordinada al cuerpo formado del profesional, experto, sujeto de excelencia académica y promotor del desarrollo. La vocación de investigación para cumplir estos tramos es una supuesta condición que ya tendría el profesional. ¿Y de dónde se generaría esa condición, si en los pueblos y comunidades la educación escolar históricamente no despliega esa posibilidad? O, por el otro lado, ¿si en la misma universidad el currículum, los horarios, las prácticas de estudio se realizan a régimen disciplinario y la vocación de investigación está encerrada? ¿Cómo podrá “preservar y cuidar la vida” (y con Xavier Albó (1985, 16), “el aymara no puede vivir aislado[...] y es evidente que el sentido de reciprocidad y ayuda grupal es uno de los temas culturales andinos más desarrollados”, si la “vocación de investigación” se prefigura en la lejanía de su comunidad y territorio y en la cercanía carcelaria de un régimen de internado³⁴, aunque

³⁴ Como se dice en el Plan Académico: “Para establecer la relación de la Universidad con el contexto social socio comunitario productivo se establece la necesidad que el estudiante pueda permanecer en la UNIBOL en un régimen de internado durante tres semanas continuas y una semana en su comunidad donde apoye los proyectos de la comunidad bajo un plan de trabajo y con la guía de los sabios indígenas los cuales deberán avalar mediante certificación la ejecución de las tareas establecidas

en los perfiles del estudiante y del docente se planteen “mantener una comunicación e interactuar permanente con su comunidad de origen” e “investigar la producción de conocimientos ancestrales y occidentales para fortalecer el desarrollo de las potencialidades productivas [...]?” (18). Hay pues una tensión profunda entre el experto profesional a formar científicamente y la diversidad y la vida a cuidar. Son dos dimensiones que las universidades públicas apenas comienzan a internalizar y que, desde sus lugares de pensamiento y formación, resulta un contrasentido. Se afirmaría en todo caso que la ciencia, la experticia y la vocación investigativa dominantes pueden cuidar la vida, la Madre Tierra e integrar como contenidos a la diversidad, no a los sujetos ni al territorio. Tal fe imaginaria podría ser posible si acaso no fuera una universidad que critica el conocimiento occidental y el eurocentrismo, y de otro lado si no se constituyera en una universidad descolonizadora, intra–intercultural, comunitaria y productiva. Sin embargo, al postularse sus principios en estos presupuestos, la Visión omite todo contexto vivo, territorial y comunal, y mucho más cuando no se cuestiona, sino más bien se lo celebra, la inserción en el horizonte global del “desarrollo”.

La investigación por tanto no tiene gravitación constitutiva, pues su mención se diluye en una aditiva e incierta condición de la “vocación” a un marco dominante de profesionalización, experticia y calidad científica con la modalidad internado. En este contexto, los proyectos de investigación para la titulación se sostienen en la misma naturaleza aditiva e incierta:

Los proyectos de investigación entendidos como procedimientos que siguen el método científico recaban todo tipo de datos e información que formula una hipótesis acerca de fenómenos social y especialmente científicos, empleando diferentes formas de investigación[...]. En cuanto a la formación de estudiantes se incorpora las asignaturas de metodología de la investigación intra e intercultural, diseño de investigación que introducen y motivan a la realización de los proyectos de investigación (Plan Académico, Carrera de Ingeniería Agronómica, 2012, 18).

Hay una continuidad sustancial entre la formación profesional, los proyectos y sus procedimientos, los cuales no logran desprenderse del “método científico”. Por ello, la función investigadora se determina por la acción de recabar “todo tipo de datos e información que formula una hipótesis...” y aun en empleando “diferentes formas de investigación”, las mismas no se sustraen del método positivista implicado. En esta

por los docentes de la UNIBOL y académicas sistematizar los conocimientos adquiridos de los sabios indígenas”. Plan Académico, Carrera de Ingeniería Agronómica, 2012,18. Según los estudiantes y tal como pudimos advertir este enunciado no se toma en cuenta. Y para una de las estudiantes, dicho enunciado “ni siquiera se cumple y tengo que quedarme nomás”. (2015, entrevista personal).

sustracción epistémica, la Tupak Katari plantea un orden nominativo novedoso en un par de asignaturas referidas a la metodología de la investigación intra e intercultural. Pero su potencia se agota cuando se las enuncia como posibilidades que “introducen y motivan a la realización de los proyectos de investigación”, y no como procesos permanentes y constitutivos de otra investigación.

Debido a que la investigación intra e intercultural es sólo introductoria y motivadora, los resultados y efectos concretos se materializan en la culminación de una idea de tesina y/o tesis con predominancia positivista. Así, el carácter intra e intercultural de la investigación no tiene presencia en las tesis. Por otro lado, las tesinas y/o tesis contienen un proceso terminal de investigación en materias científicas específicas con pocos nexos con el trayecto de las asignaturas relacionada a la investigación intra e intercultural, pues esta asignatura no es una transversal permanente, aunque en la definición de la temática de estudio las tesinas y/o tesis focalizan temáticas relacionadas a sus vivencias en sus comunidades. Esta orientación intracultural de los temas en sus trabajos de investigación, tensiona la relación con la hegemonía científica, pues pone en el debate el carácter del sujeto de investigación, de su metodología y de su teoría “empleados” en las tesis o tesinas.

Tal el caso de una tesina que investiga la elaboración y el uso sociocultural de la prenda chulo (forma ancestral de gorro). El sujeto de investigación es un estudiante quechua qaqachaqa. Su discurso se despliega en los términos del saco de fuerza espiritual, metodológico y teórico empleado. Espiritualmente en el epígrafe su investigación dice “Dedico a Dios puesto que nos brinda sabiduría, amor y paciencia, nos ayuda en los momentos más difíciles brindándonos valores que nos fortalezcan no solo como trabajo de grupo, si no como personas”. Esta dedicación es expansiva a las influencias dominantes del pensamiento de la institución, sus autoridades y docentes; así como el Estado, el Ministerio de Educación y las organizaciones sociales, los cuales han dado lugar a la invisibilización de las propias referencias espirituales. Este ocultamiento espiritual para uno de los sabios significa que “no estamos bien, cómo pues no va a ir lo nuestro, siquiera un agradecimiento, una seña debemos agradecer a nuestra Pachamama, a nuestros ajayus, parece que estamos haciendo olvidar nomás, eso me da coraje siempre, aunque pongan nomás si quieren poner así pero que dediquen también a nuestros achachilas” (2016, entrevista personal).

El discurso investigativo pretende ser objetivo y científico, cruzado y problematizado sin embargo por la localización territorial, social y lingüística del

estudiante qaqachaka. En ese relato científico, esta localización integral de su indianidad es la que se oculta y se inhibe. El sujeto indio de investigación investiga y expone su discurso sujetado al formato y a las herramientas clásicas que provee la ciencia; el tema es desarrollado en tensión con esas esas herramientas y formato, pues el estudiante desea narrar y exponer todas las sabidurías que tiene y trae desde su pueblo y no sólo hacer un análisis iconográfico, tal como me comentó en Macha–Potosí, pueblo originario de la fiesta ritual del *t'inkhu*, cuando fuimos con dos docentes y un curso de la Carrera de Ingeniería de Textiles, precisamente al ritual del *t'inkhu* y la Fiesta de la Cruz Andina o *chakana* (2014, comunicación personal) Pero el saco de fuerza se impone y la potencia decolonial de tomar en cuenta a profundidad la memoria e historia propias; así como las voces de actores entrevistados ubicadas en una situación descolonizadora, se oculta entre la formalidad expositiva y explicativa de la tesis y/o tesina.

Este aspecto es importante pues, si bien la generalidad de las tesis tiende a ser investigación de laboratorio, con metodologías positivistas, también hay tesinas y/o tesis que tratan temáticas intraculturales. En este ámbito; por ejemplo, se pretende investigar el significado socio cultural de la representación simbólica de diversos tejidos, según el siguiente antecedente del problema: “La utilización de prendas de vestir en las comunidades andinas desde tiempos prehispánicos, no significó solo buscar abrigo o arreglo, sino fue y es la expresión de toda una forma de vida, de toda la forma de entender el mundo, es decir la expresión de la cosmovisión de los pueblos y culturas”. En ese sentido, la tesina se plantea el siguiente objetivo: “Identificar los significados simbólicos social y cultural que tiene el chulo en las relaciones de convivencia comunitaria y los procesos de producción del mismo en la Marka Qaqachaka”.

El trabajo enfatiza la definición del tipo de investigación, la metodología y el diseño de investigación así como la delimitación del “objeto de estudio”. En la configuración de ese objeto a ser estudiado, la metodología plantea que “Para la obtención de resultados requeridos del presente trabajo de investigación se aplicará el método de trabajo de campo, investigación descriptiva, explicativa, observación, y finalmente experiencias convividas en la comunidad”.

El “trabajo de campo” y las “experiencias convividas en la comunidad” alientan a redefinir la hegemonía metodológica y la perspectiva teórica dominada por autores eurocéntricos. Sin embargo, el trabajo de campo y la convivencia es una proyección autoconsciente del estudiante, no de una voluntad institucional de investigar en las

comunidades. Y como tal, el despliegue investigativo del estudiante es un profundo aporte a la visibilización de su propia cultura y a la autovaloración de su propia semiosis, aunque intermediado por la metodología y teoría científicas. Con todo, la tesina y la tesis que continuó la misma temática, fueron “defendidas” en instalaciones de la Tupak Katari. Para un docente de la Carrera de Textiles, “lejos, separados de la comunidad, ni siquiera deben saber nada de la defensa” (Comunicación personal).

1.6.3. El apthapi, la ciencia y el desprendimiento comunitario

Si el apthapi implicaba una interacción con las emergencias heterogéneas del pluriverso de mundos, la potencia de esa práctica como un lugar para generar y criar cosmocimientos y sabidurías tendría un límite en relación a la ciencia occidental dura y en relación a una convivencia, pedagógica e investigativa, con el contexto de la realidad comunitaria. El apthapi desplegado en las clases de la maestría, si bien constituía un espacio micropolítico de reconstitución de los saberes propios, una plena descolonización del logos occidental científico, era una comunidad interactuante con otros seres espirituales, una pequeña comunidad de afinidad con afiliación de orden emocional y racional (Rivera 2018, 1), el principio de otro tejido de conocimientos que bien podía haber proyectado el entretendido de redes de la pluriversidad con otras comunidades y con las mismas universidades indígenas.

No tal, la dinámica de la investigación en la Tupak Katari se realizaba en los intramuros de la universidad con algunos esfuerzos personales de estudiantes que intentaban investigar con actores sociales de su comunidad, pero con un sentido restringido de sus metodologías, pues no existía conexión integral entre universidad, territorio y comunidad. Por ello las investigaciones refuerzan la idea del profesional y la ciencia y aunque se reivindican los usos rituales, festivos y se realizan descripciones de ciertas tecnologías propias (pero abyectas) y de comportamientos sociales y culturales, el horizonte de esta potencia investigativa tiende a no problematizar el orden dominante de la colonialidad del saber y del ser, lo cual hace que la investigación con temática intracultural y con formato y herramientas científicas muestren su abyección. Por ello los estudiantes investigan tardíamente y adquieren todo tipo de datos para formular su hipótesis positivista, y para ocultar, olvidar e invisibilizar la potencia decolonial que, en el marco de la investigación intra–intercultural, las tesinas y/o tesis presentan.

La ch'ipa/enredo curricular, problemática, compleja que implica a la investigación sin comunidad tiene relación con los principios comunitario y productivo de la Tupak Katari. Por comunitario se entiende no sólo al trabajo en aula, a las actividades y a las acciones productivas en los centros de producción de la Tupak Katari, sino fundamentalmente a la concepción integral de comunidad y a la manera cómo se articula o despliega la investigación desde y con ese sentido de comunidad. Y aquí subyace una contradicción diacrónica. Por ejemplo, a fines de octubre de 2015, el docente aymara Simón Cocarico, mientras trotaba hacia el camino a un centro productivo, para dar encuentro a sus estudiantes, ya saliendo de los predios de la Tupak Katari, le pregunté “Jach'a puni, Jilata, a donde va”?, y con voz agitada me dijo:

—A donde mis estudiantes, al trabajo comunitario

—¿Al trabajo comunitario?

—Sí, tenemos que trabajar la papa

—Y una consulta jilata, le dije, cuál es la diferencia con el comunitario que hace con sus estudiantes con lo que hace la Universidad Católica o inclusive la UMSA? Usted trabajó también en la Católica, no ve? (2015, entrevista personal)

Se detuvo un poco agitado, resoplando tibio el aire frío y fresco que venía desde el lago. Un breve sudor surcaba por su frente y sus cejas.

—¡A la che! No pues, lo mismo nomás es, no hay diferencia.

—Entonces lo comunitario y la investigación se entiende sólo en el centro productivo?

—Sí, así es, eso nos está faltando, hacer otra investigación, no debía estar corriendo solo allá, sino a la comunidad —dijo, ya un poco descansado, como dejando el cuerpo a una resignación (2015, entrevista personal).

Correr no “sólo” hacia “allá”, al centro productivo de la Tupak Katari, sino también correr a la comunidad, daba cuenta del abismo existente entre universidad y comunidad, la lejanía epistemológica implicante a la educación e investigación comunitaria y productiva. Pero al mismo tiempo el docente Cocarico revelaba la autocomprensión de su ausencia y de sus pasos apurados no equivocados, sino de camino mutilado. Faltaba el puente, como la Chakana, que según el sabio “enseña a cruzar dimensiones de la vida, es práctica [...]” (2015, entrevista personal), por tanto a construir los nexos entre parcialidades opuestas, en este caso la universidad como parcialidad académica y la comunidad territorial del mundo aymara o afrodescendiente o de los territorios de donde provienen los estudiantes.

No había ese puente. Pero el docente Cocarico lo presentía y lo asumía en una autoconciencia abyecta, mientras miraba el lugar de la montaña a donde tendría que ir nomás corriendo. Para el docente aymara Sullka, esa ausencia de puente y conexión de la Tupak Katari con la comunidad es un aspecto de la sintomatología colonial, un aspecto indicial de que “estamos enfermos”. ¿Por qué estaríamos enfermos?, le pregunté, mientras recordaba similar afirmación del coordinador Marín, mientras akullikamos coca en las clases, en su aula, junto a sus estudiantes, en un acompañamiento pedagógico que compartimos.

—Uy! Es grave pues, porque estamos encerrados, así entre cuatro paredes frías que nomás vamos a prender pues, igual que la escuela o la universidad tradicional. Por eso salgo yo al campo y mis clases paso por los alrededores, pero no es suficiente, no? Estamos c’hulla, no tenemos par, aquí entre nosotros nomás queremos calidad, pero estamos olvidados de la comunidad. Y eso enferma, nuestro ajayu está bajoneado (2015, entrevista personal).

¿Qué relación podría haber entre el ajayu y la investigación? El docente Sullka está lindando no un problema metodológico, académico, y menos teórico, crítico, sino a una condición ontológica del ser jaqi, aymara. Mira la desconexión como la catástrofe existencial, a decir de Maldonado–Torres, que sin embargo no sólo estructura las subjetividades de sus comunidades y territorios, sino a la misma institución que está *ch’ulla*, impar, le falta su comunidad de carne, hueso, palabra y acción. Desde esta relación, hay una extrañeza de ausencia de una estrecha vinculación que se extraña entre la institución aún colonial y la investigación que recibe esas mismas energías.

Las “cuatro paredes frías” constituyen la metáfora esencial de un orden metonímico con la universidad como cuerpo que condensa una temperatura, reside y proyecta en una atmósfera. La frialdad implica la ajenitud de un cuerpo institucional que no se acomoda a los cuerpos de una población aymara, afrodescendiente y de otras culturas que en sus prácticas vivenciales traen otra temperatura y atmósfera. Las formas discontinuas de la arquitectura, la disposición fragmentada de los edificios, los diseños en contraste y antagónicos, pero más, la barroca forma de organización procedimental y su estructura jerárquica que, desde el mapuche Curivil, obedece “a un sentido de poder que viene desde el sindicalismo y no desde la memoria de la escuela–ayllu de Warisata” (2016, comunicación personal), y a los que configuran una serie de energías espirituales que enferman si uno está solo ahí y se olvida del contexto. La comunidad y el territorio tendrían otras temperaturas y otras atmósferas que, no sólo podrían curar la enfermedad de estar encerrados, entre “cuatro paredes frías”, sino de permitir expulsar y equilibrar

las relaciones con los espíritus ñanqhas, los espíritus malignos que habitan en las “paredes frías” de las fragmentadas construcciones coloniales, en el contrasentido de la arquitectura, en sus formas barrocas de la administración, y en sus formas jerárquicas que aún no se re-conectan al histórico sentido comunitario. Quizá por ello el ex Director de Universidades del Ministerio de Educación, diría lo siguiente:

Desafiar ese proceso de llamarla productivo comunitario, indígena-productivo-comunitario, está haciendo una brecha, porque en la práctica nadie lo ha concretado todavía, ¿cómo sería modelo de ser indígena-productivo-comunitario? En teoría tenemos unos cuantos intelectuales que nos pueden definir, nos teorizan. Pero a la hora de concretarse en la Universidad, en la institución, en el proceso de formación, en la relación [...] ahí tenemos todavía alguna distancia entre la práctica y entre lo que se ha planteado como teoría” (Citado en Zambrana 2015, 140).

La “brecha” y la “distancia” está entre lo teórico y lo práctico, es decir entre la clásica problematización marxista que vincula el orden teórico y su realización práctica, con la mirada puesta aún en “unos cuantos intelectuales”. La enfermedad institucional y la enfermedad investigativa que debía ligar la Tupak Katari a lo comunitario y lo productivo, aún está pensada desde el mismo Ministerio de Educación en función al intelecto académico. Aún así son innegables los esfuerzos por zafarse de semejante saco de fuerza colonial que encierra y mutila el camino de lo comunitario, en la Tupak Katari, pues también, con Cocarico había que correr tanto a los centros productivos como correr a la comunidad.

Esos esfuerzos tienen que ver con su trayectoria teórica de reflexión, uno de los puntos de partida que llevarán a conectar el puente entre universidad y comunidad, y que esa conexión no se reduce a una cuestión metodológica ni a una cuestión de extensión universitaria paternal (a lo que se reducen algunas universidades públicas y privadas), sino fundamentalmente política. En este caso, los aportes del educador Paulo Freire, como dice el ex-Rector ingeniero Lucio Choquehuanca: “Toda construcción todo aporte se hace en función de lo que existe, no? Entonces en ese contexto estamos en esta línea de Freire para nosotros es un gran referente ya pero también otros autores” (Zambrana, 141).

Pero si Paulo Freire ha sido el aporte que permitiría salir a la comunidad, ¿por qué aún no se realiza tal conexión? Para un docente de la Tupak Katari, el problema es civilizatorio, la “civilización blanca de la academia sigue dominando en todo nuestro pensamiento y nuestra civilización está aún dormida, un poquito despierta a ratos así nomás, pero ya tiene que despertar bien o no?”

—Pero por qué civilización blanca en una universidad indígena?, le pregunté un medio día pleno de sol, almorzando cerca al lago Titikaka, y mientras alzaba su cuchara y la metía al plato de la llajua, picante.

—Porque se sigue pues pensando igual nomás, igualito a Occidente, igual no investigamos desde nuestros abuelos, nosotros debíamos estar en las comunidades, caminando y viendo las arruguitas de nuestros abuelos, muchas cosas tienen para decirnos —me dijo. (2015, entrevista personal).

La civilización dormida o despierta a medias sería la alternativa a la civilización blanca dominante. Y esa blanquitud no tiene que ver esencialmente con el color de la piel, sino con el color blanco europeo norte occidental del pensamiento, el color epistémico de la razón y del pensamiento de la institución, pues “la “blanquitud” ética y la blancura étnica del capital en interacción mutua, han mostrado que la “razón” no es ajena al color; pues su configuración al interior de la constitución del capital, forja un racismo identitario encaminado a asociarse con el color; por ello hablamos del “color” de la razón” (Vélez 2008, 98).

El docente de la Tupak Katari devela ese color de la razón dominante que, en el fondo está en “interacción mutua” con el capital, es decir con la función extractivista del positivismo de la investigación en laboratorio o en aulas. El docente configura el racismo identitario del conocimiento y la manera cómo una práctica de investigación se asocia con el color de la razón. Así, la investigación con los abuelos implicaría otro color de la razón, o mejor diversos colores de la razón, de la mente, pero también del cuerpo.

Pero Paulo Freire no podía procurar por sí mismo la apertura comunitaria de la Tupak Katari, No se trata de leer los textos y de desplegarlos de su raíz teórico-textual a una práctica productiva e inclusive política. Esa trayectoria es la vía académica y abstracta de la cual pretende aprenderse sin —de la dominación sustancial del cuerpo y del territorio— desprenderse. Es más, en un cuerpo institucional y de docencia, cuyos síntomas adolecen de una enfermedad espiritual y epistémica, no será posible añadir dispositivos textuales o añadir materias sociales al mismo cuerpo institucional, si ese mismo cuerpo no pasa por un pachakuti epistémico y espiritual. Las palabras de Carrasco son ilustrativas de la incorporación de materias para una “reinterpetación” de la historia y demás:

Se han incorporado asignaturas o como materias un tanto diferente. Por ejemplo, tenemos otra reinterpretación de la historia, tierra y territorio en función a la organización geográfica. Tenemos como contenidos relacionados a las organizaciones

sociales, a la problemática que no se ha ido creciendo. Entonces por ahí eso les desarrolla aún más su pensamiento social [...], posteriormente la idea es incidir de manera directa con presencia de algunas asignaturas claves; sobre historia, tierra-territorio... Porque la historia y la geografía que nos enseña la escuela oficial, no contempla esas cosas. Anula incluso muchos actores de la historia, revolucionarios desaparecen. Todo eso se está recuperando. Esa es la perspectiva (Citado en Zambrana 2015, 142).

La raíz del mal, de la enfermedad, no está sólo en la misma estructura curricular de la ciencia occidental, sino en la perspectiva del propio Estado gubernamental, en su ojo estatal que mira con un binocular epistémico. Efectivamente “se han incorporado”, podríamos desglosar: in-corporado, introyectado un dispositivo al cuerpo. Digamos que es una corpo-epistémica, no alcanza a ser corpo-política, como veremos más adelante. Y ello se ratifica cuando Carrasco afirma que es “un tanto diferente”. Esta confesión de parte señala que la Tupak Katari se propone ser una universidad indígena sólo “un tanto diferente”, no diferente medianamente ni radicalmente diferente ni menos una universidad otra diferente. Por ello, el “tanto diferente” se localiza en reinterpretar la historia, no vivirla, como diría Gabriel García Márquez, vivir para contarla, peor convivirla, sino en permear la individuación de los textos y materias de manera abstracta. El “tanto diferente” localiza los contenidos “relacionados a las organizaciones sociales [...]”, y ello es un muy buen avance si se trata de pensar en la formación de ingenieros y científicos, más si traen el problema colonial de la escuela; pero el problema no se reduce a un cambio de contenidos y mucho menos si se piensa a que los estudiantes tienen sólo la mente para cambiar y que “por ahí eso les desarrolla aún más su pensamiento social [...]”. No tal. Inclusive, aunque se incluyan actores otros de la historia, revolucionarios, y que todo esto sea parte de que “Todo eso se está recuperando” y “esa es la perspectiva”, el lente binocular está empañado y por dentro, uno de los ojos estatales, quizás tuerto. La mirada ocular céntrica del Ministerio de Educación en Carrasco sigue mirando el papel, los textos, los contenidos; que si bien son pasos visuales y ocularcéntricos importantes, lo sustancial queda fuera de la mirada. El horizonte y seres que oteaban Carrasco y el Ministerio de Educación, constituyen el bosque textual y los seres de papel, y desde ese enmarañamiento no será posible percibir el cuerpo del territorio y la comunidad, otros cuerpos de sabiduría.

1.6.4. El bosque textual y los seres de papel

Pero aun así, con la in-corporación de asignaturas, materias y/o contenidos, “un tanto diferente”, el saco epistémico de fuerza continúa dominando las prácticas de investigación. Como dice el currículum de Ingeniería Agronómica:

Los proyectos de investigación entendidos como procedimientos que siguen el método científico recaban todo tipo de datos e información que formula una hipótesis acerca de fenómenos social y especialmente científicos, empleando diferentes formas de investigación [...] (Plan Académico, Carrera Ingeniería Agronómica, 2012, 34).

Los proyectos tienden a reproducir patrones dominantes de conocimiento constituidos en la educación superior y en la dimensión constitutiva medular de todo orden social, como diría Lander. En el marco de los principios de una educación descolonizadora, comunitaria, productiva e intra–intercultural, resulta paradójico sostener el mismo modo de producción de conocimiento que ha dominado el mundo y sus consabidas “pretensiones de la ciencia de ser la forma superior del conocimiento humano” y mucho más cuando “ha sido señalada su complicidad básica con el proceso histórico de imposición colonial imperial del modelo de vida [...]” (Lander 2008, 247). Y todo esto, en el currículum mismo, se traduce en varias asignaturas del Programa de aprendizaje y desarrollo comunitario. En dicho programa, sin embargo, la asignatura Metodología del conocimiento e investigación intra–cultural de 2do. semestre, pretende salir de ese saco epistémico de fuerza y de desprenderse de la complicidad básica con el proceso histórico de imposición colonial imperial del modelo de vida basada en la investigación científica positivista.

El título de la asignatura es novedosa; sin embargo, aún se sostiene en una sola idea de conocimiento, no apuesta a la pluralidad ni a la diversidad epistémica de la plurinacionalidad. En la “Descripción o concepto” de la signatura se afirma que:

El conocimiento e investigación intracultural es (sic) un aspecto que ha sido relegado (sic) a un segundo plano en los programas de estudio de escuelas y colegios, lo cual ha constituido un serio error, cuyas consecuencias son sufridas, sobre todo, por los estudiantes, ya que se han restringido sus posibilidades de mayor rendimiento académico, conocimiento y el desarrollo de todas sus potencialidades.

La intracultural (sic) es la comprensión y retroalimentación de conocimientos ancestrales de los ayllus, markas, suyus donde se propicia a la generación y acceso a los saberes, conocimientos, valores, ciencia y tecnología de los abuelos(as) que conformaban el Tawantinsuyu y ahora son parte del Estado Plurinacional Boliviano (sic). La presente asignatura aborda los ejes temáticos en segundo semestre del Plan de

Estudios, donde desarrollan y aplican las metodologías y conocimientos ancestrales. (82).

El segundo plano a que habría sido relegado el “conocimiento e investigación intracultural”, en verdad es una observación que da cuenta del efecto de las limitaciones producidas a los estudiantes, pues se habrían restringido sus posibilidades de mayor rendimiento académico, conocimiento y el desarrollo de todas sus potencialidades. Esa observación podría ser cierto, pero el problema mayor radica en la focalización del sujeto individualizado. La Madre Tierra no es ni objeto ni sujeto de las posibilidades de “desarrollo”. El desarrollo de las potencialidades está, antropocéntricamente dado, sujeto al estudiante.

Sin embargo, se aboga por “la comprensión y retroalimentación de conocimientos ancestrales de los ayllus, markas, suyus del Tawantinsuyu” y por la “tecnología de los abuelos(as)”. Este enunciado se conecta a la imaginación solicitada por Evo Morales, en el sentido de ser una universidad descolonizadora. Y ello se complementa con el objetivo de, aunque bancariamente, “Dar a conocer al estudiante sobre las metodologías y conocimientos de investigación de las sociedades ancestrales”. Sin embargo, en los contenidos se advierten generalidades como “Significado”, “Técnicas” y “Metodologías de la investigación en las sociedades ancestrales” o “sujetos de la investigación” sin precisar las metodologías o conocimientos del Tawantinsuyu. En la metodología de la materia, se advierte el enfoque y los ámbitos desde la chakana; así como los caminos separados con el modelo pedagógico.

En *Munaña* (Querer), que según el modelo pedagógico corresponde a las “Energías” y a la “Espiritualidad” y “estar enmarcado dentro de los valores y principios andino amazónicos...” y el “manejo de la espiritualidad (ritos, costumbres) y “ser” un profesional “integral”, “con identidad cultural, para la vida” y con “autoestima”, en la metodología de la signatura de Metodología del Conocimiento e Investigación Intracultural, “los estudiantes realizan diagnósticos a las comunidades, establecen contactos con las autoridades locales, municipales, regionales. Planifican investigaciones y proyectos de emprendimientos en su jurisdicción Municipal” (Plan Académico, Carrera Ingeniería Agronómica, 83). Del énfasis de la formación de una otra subjetividad desde el ritual, lo integral y la autoestima, se pasa al sujeto racional planificador y proyectista de emprendimientos, es decir, el científico subsume a la proyección de una subjetividad indianizada en su espiritualidad.

En *Yatiña* (Saber), los estudiantes “aprender a observar los conocimientos de la comunidad, realizan seguimientos de manera participativa reflexiva acerca de los conocimientos ancestrales en sus comunidades”. Este enunciado es un potencial descolonizador de la gestión de los conocimientos “en sus comunidades”, aunque en todo el recorrido discursivo del currículum se distancia de la UAIIN-CRIC que parte todo principio de formación y de investigación “desde, con y para las comunidades”. Estar “en” sus comunidades como observador y realizar seguimientos a los conocimientos ancestrales, connota la tradicional separación epistemológica del sujeto que co-investiga, acompaña y vivencia las experiencias con, desde y para la comunidad. El sujeto indio según el Plan Académico de Ingeniería Agronómica tiende a volverse un sujeto exteriorizado a la interioridad territorial de su comunidad, lindando su proyección a una investigación extractivista, como diría Silvia Rivera, concordante a su constitución medular científica.

Este sujeto exterior que investigaría “en” su comunidad, se ratifica en los órdenes de *Luraña* (hacer) y *Atiña* (Poder), pues los sujetos exteriorizados de investigación, “Ejecutan proyectos de emprendimiento en las comunidades, Municipios de su jurisdicción”, y “realizan incidencias políticas en sus Municipios conjuntamente con los comunarios, autoridades locales, regionales. Y realizan transferencia de conocimiento a otras comunidades aledañas, regiones y otros municipios” (83). El sujeto exteriorizado de investigación muta en ejecutante de emprendimientos, sin incidencia política y que no implica a la generación de pactos de confianza ni la mutua autopercepción investigativa, ni transformar situación o eslabón alguno en la cadena colonial, tal como varios docentes de la Maestría afirmaban entender así lo político ligado a lo epistémico —y un sujeto investigador que transfiere conocimiento a. A, que implica la transferencia levitante sobre la comunidad, regiones o Municipios, no con desde y para, como diría Libio Palechor de la UAIIN-CRIC.

Según los maestrantes de la Tupak Katari, en la investigación se debía desgenerar la dicotomía sujeto activo vs. objeto pasivo que padece pasivamente la acción del investigador, y generar las condiciones para la liberación epistemológica (algo distinto a lo que Evo Morales entiende por liberación científica). Con la “realiza(ción) transferencia de conocimientos a otras comunidades”, etc., se reproduce la concepción bancaria de la investigación, y la comunidad que llega a ser una suerte de “recipiente” en los que se “deposita” el conocimiento científico. Este sentido es contrario a “la comprensión y retroalimentación de conocimientos ancestrales de los

ayllus, markas, suyus” y la proyección con la “tecnología de los abuelos” que dice la descripción de la asignatura. La posibilidad de subvertir la inferiorización epistémica y la ignorancia absolutizada de nuestros pueblos, comunidades y territorios, se desinfla. Así, la forma dominante de la investigación científica —que en la Bibliografía de la asignatura enfatiza textos como de “Tamayo, Mario, Metodología formal de la investigación científica[...]” y “Zubizarreta, Armando, La aventura de trabajo intelectual[...]” y “Zorrilla, Santiago, Introducción a la metodología de la investigación[...]”, bibliografía en contrasentido a la investigación intra-cultural concluye ratificando que el científico y su modo de investigar, es el poseedor del conocimiento, por tanto había que subir a su plataforma de su experticia.

En esta situación, el docente de la Maestría, Rodolfo Quisberth decía que faltaba operar como yatichiri, es decir “como investigador jaqi que sabe, comparte y acompaña el camino a los ancestros”. Y que para ello la “metodología científica no servía, pues nuestros abuelos investigan desde la misma tierra” (Quisberth 2015, entrevista personal).

Investigar desde la misma tierra, en la Tupak Katari, si bien el Plan de Estudios, los principios y sus asignaturas no la concretan, ello, como se había dicho, si bien está en la raíz disciplinar y científicista del mal, también tiene en su organización institucional y pedagógica un factor sobredeterminante: el régimen internado. Todo enunciado positivo de formación, investigación y emprendimientos en la comunidad, que casi siempre termina absorbido a la estructura dominante de la ciencia positivista, tiene en el régimen internado, “una piedra en la abarca”, como dice un docente aymara. Una piedra porque “aunque quisiéramos andar la comunidad con abarcas no podemos, tenemos que estar encerrados o escapar [...]” (Comunicación personal).

Lo decía el docente aymara, mientras sus ojos brillosos casi a punto de llorar miraban el agua verde azul del lago de aquella tarde de marzo de 2015. Y no sólo eso, sino que los mismos estudiantes pedían “no tanto conocimientos sociales, para qué nos va a servir eso, queremos más materias científicas, así haber me dicen [...]”. Lo dicho por el docente aymara era cierto, pues la mirada científica de la investigación y la formación había terminado por cerrar filas en torno a las asignaturas sociales, aquellas que decía el Decreto Supremo de creación de las UNIBOL, sobre su carácter transversal y su posibilidad de pachakuti epistémico. Ya en la primera reforma del currículum del 2011 los propios estudiantes habían solicitado más materias científicas —influenciados por docentes científicos—, y las reformas in-corporadas dieron lugar a ello. Para varios

docentes esa demanda se justificaba porque los estudiantes veían que su comprensión de la ciencia requería de mayor carga horaria, que con más asignaturas científicas podrían comprender las tantas fórmulas numéricas, estadísticas, complejidades físicas, mutaciones químicas, y producción cuantificada en hipótesis, variables, encuestas hasta por el sabor probado de un producto y demostraciones de neutralidad valorativa, como diría Wallerstein. En la disputa epistemológica que la Tupak Katari no había logrado superar o acercar a un nuevo orden de producir ciencia, comenzando por religar las ciencias duras y las ciencias blandas, para varios docentes la creciente lejanía con las asignaturas sociales tenía que ver también con la inutilidad de saber nuevas u otras perspectivas de la historia o de la geografía, como diría el ex-Director de universidades del Ministerio de Educación, Carrasco, si sólo se aprendían de memoria o la consignaban como dato, quizás cultura general de contenidos, sin mayor rendimiento productivo material e intelectual³⁵ en sus comunidades, menos con-vivencial, como proponía y hacía la Amawtay Wasi.

Así, el régimen internado que en el decreto Supremo de creación plantea que su política debía ser “preferentemente” y no absolutamente, dando el resquicio para relativizar su carácter de encierro, en el Plan Académico de la Carrera de Ingeniería Agronómica se lee:

Para establecer la relación de la universidad con el contexto social socio comunitario se establece la necesidad que el estudiante pueda permanecer en la UNIBOL en un régimen de internado durante tres semanas continuas y una semana en su comunidad donde apoye los proyectos de la comunidad bajo un plan de trabajo y con la guía de los sabios indígenas los cuales deberán avalar mediante certificación la ejecución de las tareas establecidas por los docentes de la UNIBOL y además sistematizar los conocimientos adquiridos de los sabios indígenas. (17).

En conversaciones sostenidas con muchos estudiantes, acompañando en sus dormitorios, casi a punto de dormir colectivamente, pues las luces se pagarían a las 11 de la noche, cuando dialogábamos sobre esa semana de permanencia en sus comunidades, casi todos rechiflaron y se mofaron de ese curricular relato, porque “¡es un cuento nomás, el papel aguanta todo jilata, mamada nomás es!”, dijeron al tiempo en que nos inundaba las sombras, pues al día siguiente había que levantarse temprano para el control del regente a las 6 de la mañana.

³⁵ Tal como dice el Programa Curricular de Secundaria de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que en muchos aspectos tensiona los sentidos y designios de la productividad material e intelectual de la Tupak Katari. En la producción intelectual, por ejemplo, los textos que se producen aún están en la perspectiva reproductiva (resúmenes, mapas conceptuales y exámenes).

No había mucho que indagar, pues la atmósfera del encierro era una evidencia latente en la cotidianidad curricular y pedagógica. Y algunos estudiantes con los que conversábamos en el comedor o en la biblioteca, planteaban que quisieran hacer su trabajo en su pueblo, pero que no podían porque “no hay permiso”. Que sus “investigaciones resultarían mejor”, que ya habían “hablado con las autoridades” o que “un yatiri quería ayudar en algunas plantas”, o que “quisiera hacer algo realmente emprendimiento con mi comunidad...mejor sería...”, pero el régimen internado lo impedía. Igual a muchos docentes les parecía que “así encerrados no aprendían nada de su comunidad, más bien podían volver extraños...” (Comunicación personal).

1.6.5. IICLA–Instituto de Investigaciones en Cultura y Lengua Aymara, el *ajayu* de la *Tupak Katari*

Del régimen internado en el laboratorio o el bosque de textos antes que en el bosque o las montañas de la comunidad de donde provenían los estudiantes, hubo una experiencia resquebrajadora del régimen general curricular y de investigación científica occidental: el Instituto de Investigaciones en Cultura y Lengua Aymara–IICLA.

Como las grietas ruptoras de un muro gigante, compacto y totalizador, las prácticas constituyen también un hacer teórico que resquebrajan el sentido común de lo instituido. Se constituyen en transgresiones que dan la vuelta y desplazan la lógica occidental y desobedecen la razón moderno/colonial (Walsh 2016). El IICLA, una instancia casi marginal, con un personal de investigación de no más de 8 investigadores y un presupuesto externo para sus publicaciones, vino a constituirse en una experiencia que por sus actividades se orientaba a voltear radicalmente la matriz de poder, saber y ser de la colonialidad.

La Tupak Katari ha creado una instancia de generación y producción de conocimiento aymara. En el contexto de una crisis curricular y sin condiciones para una pedagogía articulada a las comunidades y pueblos, el IICLA se propuso la investigación en pueblos y comunidades, sistematizar sus indagaciones y publicar todas sus producciones con énfasis en la lengua aymara. Este propósito, sin embargo tiene sus matices, según el ex–Rector Benecio Quispe:

La Universidad tiene como uno de los objetivos fundamentales recuperar y desarrollar los saberes, conocimientos y lengua de los pueblos indígenas y del pueblo Aymara en particular, dando estatus académico e institucional. Sin embargo, la lengua, los saberes

y conocimientos de los pueblos indígenas, por la colonización española, han sido sometidos, inferiorizados, desestructurados y coartados en su desarrollo normal. Por tanto, para establecer mecanismos y buscar caminos de superación de esta problemática, hemos creado el Instituto de Investigaciones de la Cultura y Lengua Aymara (IICLA) de la Universidad” (2012, 3).

Recuperar y desarrollar saberes, conocimientos y lengua en el marco de la colonización, implica preguntar si la condición de la diferencia colonial en el marco de las múltiples interferencias podrá subvertirlas mediante otra concepción y práctica de investigación. Este propósito propone un cambio en la geografía de la razón –no sólo lingüística- y otra lógica de significación y resignificación de la investigación porque se localiza no en la interioridad de las políticas modernas de investigación universitaria, sino en la exterioridad de la modernidad académica–investigativa, lugar que es pensada desde su colonialidad invasora.

La subversión del problema detectado como es producir conocimiento en lengua aymara sin despercibir la interferencia colonial, da pautas para entender una forma de pensamiento decolonial. Este pensamiento se da cuando Quispe afirma la política del IICLA como acto de desprendimiento a la racionalidad moderna montada y encerrada en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales Europeas modernas. Eso significa y resignifica investigar y publicar en aymara.

1.6.6. Investigación desde y con las entrañas de la lengua y la comunidad

Reflexionar sobre el papel de la investigación en el proceso de colonización de los pueblos indígenas y su vínculo con el imperialismo global y las clases intelectuales de la universidad convencional, tiene que darse de una manera que no se explique en el marco interno de la academia, es decir, en el marco interno de la universidad moderna. Para el Director del IICLA, “es importante empezar a escudriñar la sabiduría y los conocimientos desde las entrañas de nuestros pueblos ancestrales, recuperando el espíritu de la comunidad social de la cultura y lengua de la nación aymara para efectivizar el sueño anhelado de muchos años de resistencia y reivindicación de los pueblos indígena originario campesinos” (Callizaya 2012, 4). Las palabras del aymara Callizaya dan un giro a las políticas de investigación universitaria porque se propone no aplicar métodos y teorías sobre las realidades de los pueblos, sino “escudriñar desde las entrañas, recuperar el espíritu y lengua de la comunidad” (4). Esto invita a reflexionar sobre el papel de la investigación en un contexto colonizado y al mismo tiempo el papel

de los investigadores indígenas aymaras en una agenda que parte de los mismos aymaras, aunque no necesariamente de los pueblos. Al respecto cabe señalar que el IICLA asume una agenda descolonizadora de la investigación pero aún ausente de la dimensión comunitaria de los pueblos. Aun así la investigación desde las entrañas y recuperar el espíritu y lengua implican hacerlo desde la exterioridad negada e invisibilizada por la academia dominante y ello significa construir sentidos en los márgenes de “la investigación altamente institucionalizada a través de las disciplinas y los campos del conocimiento” (Tuhiwai 2016, 184).

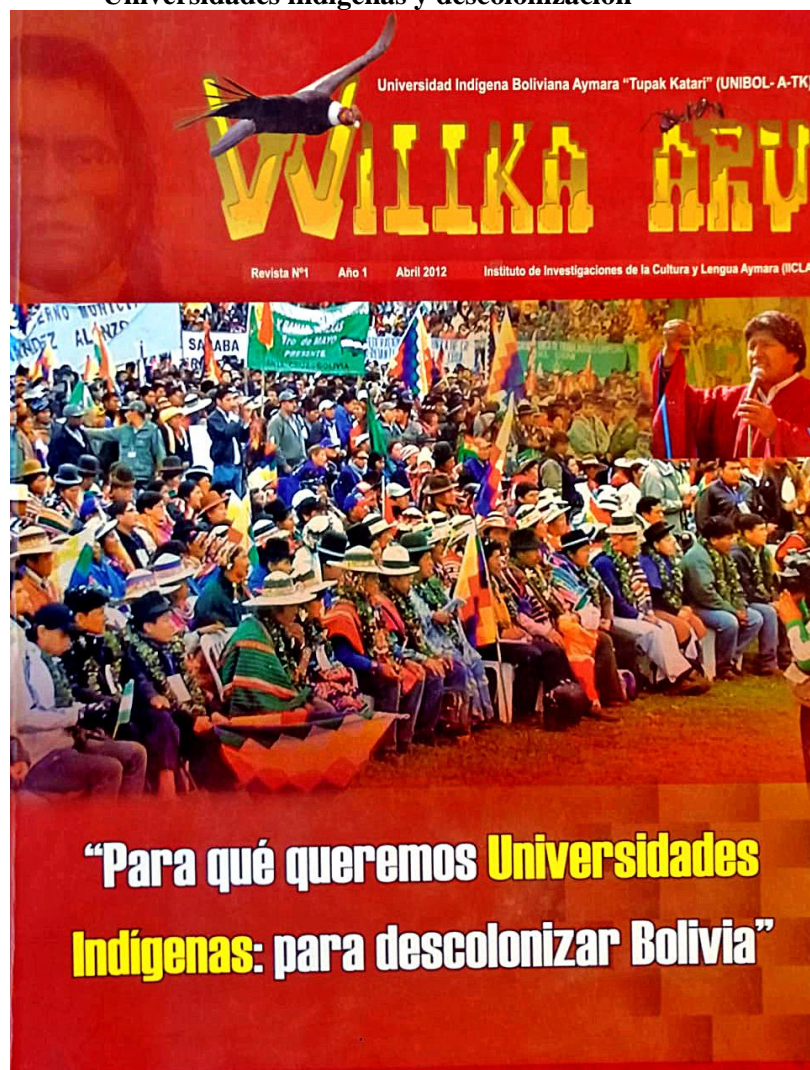
Aquí se plantea pues una redefinición del ser objeto de investigación, en el sentido de que el IICLA y la Tupak Katari asumen su autodeterminación y proyectan dejar de ser objetos aymaras colonizados y comenzar a ser sujetos abismales de la investigación “como un ejercicio académico inocuo donde lo único que está en juego es el desenvolvimiento de la verdad y el conocimiento” (184). Consecuentemente, las investigaciones producidas por la entidad aymara dan cuenta de ese desprendimiento del ejercicio académico inocuo. En este sentido, las siguientes investigaciones configuran la pertinencia sociocultural y lingüística de las investigaciones producidas por el IICLA y desde las entrañas (ver anexos).

Imagen 28
Investigación desde las entrañas



Fuente y elaboración: IICLA

Imagen 29
Universidades indígenas y descolonización



Fuente: Universidad Indígena Tupak Katari
 Elaboración propia

Entretejido preliminar

En este capítulo se han expuesto los antecedentes educativos que antecedieron a la creación de la Tupak Katari, como los caciques apoderados y la semilla de la escuela propia, la escuela ayllu de Warisata y el Manifiesto de Tiwanaku. En estas tres experiencias se han localizado dimensiones importantes para configurar las demandas del pueblo aymara, y de qué manera la Tupak Katari articulaba o no esas dimensiones como universidad indígena aymara. Hay dimensiones como la estrategia política de las escuelas promovidas por caciques apoderados para formar en sus propias lógicas personas que defiendan la tierra y el territorio con el acceso a la letra, la escritura y los derechos jurídicos. Una escuela relacionada a la reconstitución de los ayllus contra el

Estado que exvinculaba la tierra de la comunidad. También desde los años 30 la insurgencia de la Escuela Ayllu de Warisata en sus dimensiones participativas comunitarias y organizativas desde la ulaka. Luego el Manifiesto de Tiwanaku, un documento clave para comprender el horizonte político del pueblo aymara como también el epistémico y espiritual. Finalmente se da cuenta que esta acumulación no se da plenamente en la Tupak Katari, pese ser enunciados en algunos documentos cierta filiación o reconocimiento con los tres ejemplos señalados. La creación y estructuración institucional y curricular de la Tupak Katari se genera a partir de un hecho racista de la universidad pública y élites blancoides de Sucre contra indígenas y campesinos. Este suceso acelera la decisión política de crear las Universidades indígenas de Bolivia–UNIBOL, a partir de una comisión política de intelectuales, profesionales y políticos de izquierda socialista y comunal afines al partido de Evo. El pueblo aymara no participa ni las organizaciones sociales tanto en su institucionalización curricular como en los horizontes de conocimientos, pedagógicos y de investigación, sino sólo a nivel administrativo institucional. En este sentido, las organizaciones sociales provenientes de movimientos sociales, no lograron transformar la institucionalidad del conocimiento hegemónico. El conocimiento constituido en la estructura epistemológica convencional de las ciencias duras, no disputaron plenamente su hegemonía.

El Estado mantiene el control directo en todos los aspectos por lo que la Tupak Katari tiene autonomía de gestión pero subordinada al pensamiento del Estado Plurinacional. Su diseño es dado desde arriba, desde afuera y desde el poder.

Constituida desde el diseño estatal, la oferta académica de cuatro carreras productivas y científicas implicaba un desafío a sus propios principios: ser una universidad descolonizadora, intra-intercultural y plurilingüe, productiva y comunitaria. A esto se suma la presencia de cuatro sabixs, quienes son incorporados de manera subordinada a la estructura epistémica y política dominante y desde el 2017 son excluidos totalmente a momento de pasar a depender plenamente la Tupak Katari al Ministerio de Educación. Se mutilan el lugar y la palabra de lxs sabixs.

La situación de la Tupak Katari tiene que ver con las políticas de conocimiento del estado plurinacional: generar cerebros industriosos con énfasis en la ciencia y tecnología que impliquen valor agregado a los cerebros. Varios sabixs y docentes interpelan desde sus lugares marginales a establecer un ayni entre Estado y Tupak Katari, como principio para una reestructuración con pertinencia. Se plantea que Evo se ha distanciado de los principios descolonizadores y que se va constituyendo en jan

chuyman jaqi, una persona que se ha desviado del corazón o tiene doble corazón. Por ello el cuerpo de Evo no implica una corpo-política ni se transforma en una dimensión epistémica-espiritual.

El anterior contexto tiene una relación con la pedagogía de la chakana en tanto estructura de dinamización con la comunidad y territorio y una profunda articulación con los seres espirituales y los diversos mundos. Sin embargo las políticas de conocimiento y la idea de escuela y aula, son contradictorias. Cruzada por el constructivismo, el perfil profesional y los aspectos metodológicos así como el pensar ingeniero que singulariza y jerarquiza las matemáticas, se geran percepciones críticas desde los mismos comunarios estudiantiles. Demandan por ejemplo una pedagogía en redondo, aspecto muy importante porque ubicuidad alterativa al orden abyecto. Es así que la Tupak Katari organiza una Maestría en Educación descolonizadora, intra-intercultural, comunitaria y productiva. En este otro escenario se despliega la potencia aymara de los docentes a contracorriente de su formación científica como ingenieros o científicos sociales. A partir del *apthapi* y la participación del THOA sedespliegan formas de conocimientos distintas a las ciencias duras, y se va constituyendo el pacha yatichiti –el que enseña la pacha– y la demanda de que la Tupak Katari transgreda su condición moderna colonial. Así se la proyecta como universidad taypi del puquina, del aymara y de Tiwanaku, nociones distintas a una universidad pública articulada en la colonialidad del poder, del saber del ser y de la naturaleza.

Otra dimensión a valorar y resaltar su carácter transgresor es la institucionalización del IICLA, denominada el ajayu/espíritu de la universidad, instancia que con un equipo de investigadores aymaras investiga desde y con las entrañas de la lengua aymara en comunidad. Este instituto se desprende investigativa y lingüísticamente de la hegemonía mundial al momento de generar y producir conocimientos.

Capítulo *Kimsa*/Tercero

La pedagogía y la investigación en la Amawtay Wasi

Pachan wiñay wi-ñaypaq kausan;	Mi tiempo espacio vive para crecer y crecer;
Mana gallaechu, mana tukukunchu;	No se inicia, no se termina;
Kikillampi wachachikun:	En sí mismo se hace nacer
Kikillanpi wañumun,	En sí mismo viene muriendo
Pachallampipas t'ikrakun	Y en el tiempo-espacio mismo retorna también
Abuelo Macías	

El propósito de este capítulo es indagar/acompañar las concepciones y prácticas en tensión y/o diálogo de conocimientos, pedagogía e investigación en la Amawtay Wasi, tomando en cuenta sus textos institucionales, propuestas curriculares y las palabras situadas de actores centrales, a fin de visibilizar el entretendido de la pluriversidad, el pluriverso de mundos y las formas de pachakuti epistémico–espiritual.

1. Estado, educación y pluriversidad

1.1. El contexto de la escuela y la universidad

La educación en Ecuador ha tenido proceso de resistencia indígena frente a las políticas nacionalistas liberales de principios de siglo XX, que pretendían consolidar la la formación del Estado–Nación ecuatoriano. Después de la independencia y de la formación de la República, la estructura productiva va consolidando dos ámbitos que están íntimamente relacionados y que conformarían la base económica sobre la que articularían diversos intereses de clase; esos ejes serían, por una parte y vinculado a la costa ecuatoriana y a los requerimientos del mercado mundial capitalista, el denominado sistema de plantación, y, por otra parte y vinculada a la sierra y al mercado interno, el sistema de hacienda (Dávalos 2009).

Frente al sistema de hacienda, una de esas estrategias de los pueblos indígenas fue la creación de escuelas clandestinas en un contexto de hacienda expansiva. Fueron los propios indígenas quienes se organizaron para implementar una educación propia basada en sus conocimientos propios y la lengua nativa. Esta iniciativa pretendía desprenderse de la educación hegemónica monocultural con pretensión de absorción y

asimilación que las escuelas oficiales del Estado ecuatoriano promovían en territorios indígenas.

1.1.1. Dolores Cacuango: paja de páramo, escuela y lengua

Somos como paja de páramo que se
arranca y vuelve crecer. Y de paja de
páramo sembraremos el mundo.
(Dolores Cacuango)

Una de las emblemáticas representantes fue la mama indígena kichwa del Ecuador, Dolores Cacuango (1881–1971), quien vivió las experiencias atroces del sistema hacendal colonial que forjaba no sólo la explotación del trabajo sino la castellanización, la homogeneización y el aniquilamiento cultural y lingüístico de los pueblos indígenas.

La abuela Dulu, tal como se la conocía, había forjado un proceso de resistencia política bajo la forma sindicato y por influencia del partido comunista. En su lucha, por 1945, promovió la creación de la FEI–Federación Ecuatoriana de Indios, la cual mantuvo relaciones con sectores urbanos y rurales además de una orgánica relación con el Partido comunista de Ecuador. La FEI no sólo luchó contra la explotación del trabajo, sino que enarbó la lucha por la reconstitución de los sistemas comunales como los huasipungos.

El sistema hacendal fue un sistema de atrocidades nos referimos al sistema de concertaje, maltrato físico, explotación laboral y robo de la plusvalía, abuso de horarios de trabajo así como la explotación de las huasicamas o sirvientas del patrón. Ante este sistema de atrocidades humanas, Mama Dulu asumió el reto de reivindicar los derechos políticos indígenas y la necesidad de crear escuelas propias que no repitieran el proyecto colonial de las escuelas del Estado. Las denuncias respectivas desde un encuentro en Cali en 1944, momento en el que asumió la palabra liberadora, denunciando: “Yo aunque ponga la bala aquí, aunque ponga fusil aquí, tengo que reclamar donde quiera. Tengo que seguir luchando. Para vivir siquiera libertad en esta vida” (Rodas 2007, 61).

El proyecto de escuela propia contemplaba a los maestros kichwahablantes como parte de su pertinencia política y sociocultural, pues también desarrollaban labores vinculadas a los indígenas: La innovación tiene que ver con la enseñanza en kichwa y castellano. Este aspecto iba a contracorriente de las políticas homeneizadoras del Estado. El momento culminante de este proceso de reivindicación de una educación

propia fue cuando en el marco de un proyecto al margen de la ley y educación estatal, se crearon 300 escuelas. La estrategia de que “los alfabetizadores ya formados, en la mañana enseñaban a los niños, y en la noche a los adultos” (Gonzales 2011, 40) consolidaron además el proceso de organización educativa y política.

1.1.2. Escuelas propias radiofónicas

Las luchas por una Educación Intercultural Bilingüe impicó la participación de diversos actores sociales. Dolores Cacuango fue pilar fundamental como mujer, como indígena y como quechua hablante, Junto a Tránsito Amaguaña por la década de los años 40 fueron las primeras educadoras indígenas que pensaron y crearon escuelas dirigidas desde, por y para los indígenas. Lograron cohesionar a diferentes colectividades indígenas para alfabetizar como para fortalecer el pensamiento e identidad kichwa.

En este contexto, también habría que reconocer que en la década de 1970 irrumpieron con fuerza las Escuelas Radiofónicas Populares y las escuelas del Sub Proyecto de Alfabetización en Kichwa en la década de los ochenta. En su momento fue una innovación educativa importante por su política de alfabetización y formación para kichwahablantes, que en el marco del estado, eran los excluidos e invisibilizados. Esta experiencia fue una especie de semillero que coadyuvó a la formación de líderes indígenas, parte de los cuales impulsaron en 1988 la creación de la educación intercultural bilingua, única experiencia en América Latina en su momento y que más adelante, por inicios de la década del 90, darían sus frutos en la reivindicación de la lucha por la tierra, el territorio, la profundización de la Educación Intercultural Bilingüe y el diseño político y social del Estado plurinacional como Intercultural.

En 1986 surge la CONAIE y hace de la diferencia indígena la posibilidad de descolonizar el Estado. Se reivindica la diversidad y se asume la nacionalidad como herramienta de la diferencia colonial insurgente. En el tema educativo se reivindica que sea administrada por los mismos pueblos indígenas.

Posteriormente se crea la DINEIB que es la propuesta de las organizaciones sociales para tener un instrumento de administración de la Educación Intercultural Bilingüe. El Estado reconoce estas iniciativas indígenas y financia y les otorga autonomía. Para ello, claro, se tomo en cuenta la acumulación histórica desde las escuelas clandestinas promovidas por Dolores Cacuango.

La creación de la DINEIB en el marco de la ley 150 de 1992 genera el dualismo educativo y la naturalización posterior de un subsistema Hispano, de carácter urbano castellano, no indígena y curricularmente dependiente del Ministerio de Educación, por un lado. Por el otro, el subsistema Intercultural Bilingüe que es el proyecto autónomo de la DINEIB aplicó el MOSEIB, que es el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. De esta manera la EIB y su brazo operativo la DINEIB y su modelo MOSEIB, rearticulaban la memoria acumulada desde la mama Dolores Cacuango, las escuelas clandestinas y los proyectos de alfabetización y enseñanza en lengua propia y, claro, conjuntamente a la emergencia del movimiento indígena que comenzó a plantear la crítica al estado colonial, la necesidad de construir un Estado Plurinacional e Interculturalidad.

1.1.3. La Amawtay Wasi y la memoria educativa

En el momento político que vivió Ecuador a finales de la década de los 80, se expresó con mucha fuerza la CONAIE. Con el presidente indígena Luis Macas de Saraguro, la necesidad de proyectar un sistema integral de educación que articulara la educación regular con la universitaria fue madurando de a poco. Con la elección de diputados indígenas al Congreso Nacional, se plantea la iniciativa de creación de la Amawtay Wasi. El trámite burocrático dura dos años, desde 1998 y finalmente es aprobado. Este proyecto da lugar al debate sobre la educación superior indígena y hasta el 2003 se consolida su creación oficial con ley 2004-40 de 28 de julio de 2004. El estatuto orgánico fue aprobado en CONESUP el 20 de noviembre de 2005. En octubre de 2004 se publica *Sumak Yachaipi Alli Kawsaypipacsh Yachakuna/Aprender en la sabiduría y el Buen Vivir*.

Entre los procesos de la Educación Intercultural Bilingüe, los mismos que se generan desde las luchas de Dolores Cacuango y los procesos de alfabetización, hasta la proyección de la educación superior indígena, hay un núcleo constitutivo que se localiza en la memoria profunda de la Amawtay Wasi:

La comprensión del proceso de la Educación Intercultural Bilingüe, pasa por entender la interrelacionalidad entre culturas y más precisamente entre nacionalidades y pueblos que conforman el complejo espectro de diversidad cultural que se expresa desde el Inkario, cuando confederaciones como los Puruguaykuna, Kañankuna y Kitukuna entre otras hablaban su propia lengua y tenían su propio sistema de socializar los conocimientos, rasgo que define el modo de hacer “educación” o en definitiva la manera

de compartir experiencias entre los individuos” (Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004, 156).

La memoria profunda del inkario basada en la interrelacionalidad, su sistema de confederaciones, el ejercicio de us propia lengua y el sistema propio de socializar los conocimientos, permitirían comprender la EIB y la constitución de la Amawtay Wasi. El ‘modelo’ de educación superior indígena, por tanto, tiene la referencia de la memoria profunda. En la cita precedente se visibiliza el orden de los principios y relaciones, el sistema político, la lengua y los conocimientos, por tanto, las bases que darían continuidad a la EIB y la Amawtay Wasi.

1.1.4. De la CONAIE a la autodeterminación epistémica y espiritual de la educación superior indígena

La Amawtay Wasi surge como institución de educación superior indígena desde la exterioridad relativa al sistema convencional de universidades. Su insurgencia es generada a partir del legado de las propias raíces autónomas de Dolores Cacuango y la EIB y en relación a la autodeterminación política y epistémica de los pueblos indígenas del Ecuador.

Es importante ver que en el ejercicio para la construcción epistemológica de la Universidad, varios fueron los partícipes, obedeciendo a la matriz colectiva de donde provenían: amawtas, mayores, hombres y mujeres, indígenas y no indígenas, que contribuyeron con sus criterios y saberes a la recuperación de categorías y a la configuración de una epistemología pertinente con los pueblos. En este sentido, la participación de científicos y humanistas, que fueron convocados a ser parte de una demanda y reivindicación de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, como es contar con una universidad que trabaje en las comunidades y pueblos.

Es importante ver que en el marco de su propia configuración la misión se asume como una minka: “Contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la madre naturaleza y el ser humano sustentándose en el buen vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado plurinacional y la sociedad intercultural”. Adelantándose a los procesos de cambio que vivió el Ecuador, pues el 2004 no se asumía como Plurinacional ni Estado Intercultural como ahora se afirma en su Constitución Política, la Amawtay Wasi, es una de las primeras instituciones indígenas que plantea el tema del buen vivir o el Sumak Kawsay, lo que en

Bolivia se asume como Vivir Bien/Suma Qamaña. Pero no sólo sería pionera a nivel del discurso constitucional planteando un horizonte civilizatorio posible, de ser construido como alternativa a un sistema civilizatorio que avasalla la naturaleza, sino a nivel de la organización de una sociedad donde se establezca las relaciones de convivencia desde la interculturalidad. Por ello el concepto de sociedad intercultural, muestra la propuesta indígena como una posibilidad no etnocentrista ni orientada sólo a los pueblos ancestrales milenarios, sino a toda la sociedad en general.

El planteamiento de sociedad intercultural es un elemento importante si se asume en el contexto de las políticas de interculturalidad que planteaban los estados nacionales o republicanos, particularmente de Ecuador y Bolivia. Las reformas educativas de estos países si bien desde la década de 1990 enfatizaron ciertas proyecciones de educación intercultural bilingüe y la necesidad de implementar la interculturalidad como política de Estado, siempre fue pensada y proyectada sólo hacia sectores indígenas, excluyendo de las relaciones interculturales a otros sectores importantes como las identidades no indígenas y urbanas. Sólo a partir de las reformas profundas que acontecen desde hace 13 años, aproximadamente, tanto en Bolivia como en Ecuador, las políticas de interculturalidad se asumen como una política universalizada a toda la sociedad y no sólo a ámbitos rurales o sobre identidades exclusivas.

En la formulación de su Visión, acogándose a la forma de gestión de las universidades públicas, la Amawtay Wasi la asume como “sueño”, planteando que se trata de “El sueño de recuperar el tejido vivo que entretejemos en la interculturalidad cósmica” (Sarango 2008, 8). La mirada de gestión está puesta en la cosmovisión propia a partir de pensar una realidad fundada en el tejido vivo. Pero más, se trata de la existencia de una colectividad donde la praxis de tejer no está fundada en la individuación sino en la comunidad, por ello la afirmación de “entretejemos”. Esta acción colectiva no es sólo motriz o funcional para un acto de imbricaciones creadoras de un tejido material, sino que es la metáfora simbólica que explica la realidad a la que una persona va contribuyendo a hacerla posible de manera colectiva. En este sentido, el entretejido colectivo implica tejer la interculturalidad cósmica, una noción que articula las relaciones de convivencia con la naturaleza y el cosmos.

La interculturalidad, por tanto, no se asume sólo a partir de las relaciones entre seres humanos, la sociedad intercultural que fundamenta la Amawtay Wasi, se asume también en relación con el tejido vivo de la naturaleza y el cosmos, ámbitos que en las

políticas estatales de Ecuador no sería sino considerada después del 2009, momento constitutivo y fundacional de la “Revolución Ciudadana” en Ecuador.

1.2. El señor presidente y la sombra epistemológica del Estado plurinacional

En sus palabras siempre había una verdad
detrás de la verdad
(*El Otoño del patriarca*, Gabriel García Márquez)

Hay una serie de herramientas normativas que dan lugar a una serie de reformas de la educación superior ecuatoriana como la Ley Orgánica de Educación Superior - LOES (2010) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI (2011). Estas herramientas jurídicas son también políticas pues en el marco constitucional de un Estado plurinacional pretenden consolidar una sociedad intercultural con el reconocimiento de la pre-existencia colonial de los pueblos indígenas y sus sistemas de vida, formas de ser, estar y producir, formas de conocimientos y diversidad de lenguas así como “el despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas” (LOES 2010, art. 8). Pero si bien en el discurso la Constitución y las leyes educativas son enunciados paradigmáticos para el mundo y tienden a establecer no sólo la justicia social sino la justicia cognitiva (De Sousa Santos 2004), en la práctica el gobierno de Correa suspendía a la Amawtay Wasi aplicando todo el peso eurocéntrico y monocultural de la evaluación de la calidad universitaria. En este sentido, en octubre de 2013, en pleno proceso de nuestro trabajo de campo el CEAACES evaluó a la Amawtay Wasi y con el resultado general de 26.9%, muy por debajo de del 40% necesario para aprobar la vara mínima. Esta decisión, que para Fernando Sarango era un hecho político por el peligro que significaba la Amawtay Wasi al remover otras lógicas del conocer (Conversación, 15 de diciembre de 2013), también expresaba la polarización estructural de la continuidad colonial contra los pueblos indios.

Uno de los elementos importantes que se le observó a la Amawtay Wasi tenía que ver con la idea y concepción de universidad, la cual reflejaba los ojos y subjetividad colonizados por la colonialidad del poder (intención premeditada políticamente desde el Estado), del ser (incomprensión de la subjetividad colectiva indígena) y de la naturaleza (concepción de universidad desarticulada de la totalidad del pluriverso de mundos de la comunidad). Como dice una entrevista a Olivera:

[...] cuando se habla de Universidad, se piensa en el edificio, y ese concepto es del paradigma que rige, pero la UAIW [UINPI-AW] tiene un concepto distinto, ella tiene que estar en la comunidad, ¿cómo vamos a hablar de agricultura en la ciudad? tiene que estar en la comunidad como primer principio. La principal abuela es la parcela [...] el edificio es una casa comunal, en fin... la agricultura ecológica está en el campo y la UIAW es conducida por indígenas; pero hay quienes dicen: ¡Imagínate! Indios [...] ¿qué saben de Universidad? (Olivera, entrevista citada en Krainer et. al., 2017, 69).

Enfatizamos la crítica de Olivera a la idea y concepción de universidad basada en el edificio, pues ese el “el paradigma que rige”. Contrariamente y desde la exterioridad relativa al sistema convencional de conocimiento, la pluriversidad/universidad “tiene que estar en la comunidad” además que hay otra forma de establecer la relación con la realidad que superaba al sujeto sobre el objeto: “la primera abuela es la parcela”. El lugar productivo, no sería sólo un conjunto orgánico físico-químico o un espacio para ahacer producir sino que sería persona antigua y sabia. Bien se sabe que esta entidad viviente tiene también conciencia, por tanto, la parcela podría ser no sólo un lugar de aprendizaje sino un sujeto milenario sabio. Este aspecto sería incomprendido por los técnicos letrados, urbanos y expertos del CEAASES, tan distantes de comprender el pluriverso de mundos y tan acostumbrados a ver oficinas y paredes planas.³⁶

1.2.1. La escuela del milenio o la casa ancestral milenaria

La escuela del milenio o la casa ancestral milenaria no implica una lectura binaria, dicotómica, al punto de reproducir el antagonismo irreconciliable cartesiano. En una perspectiva de interculturalidad epistémica seguro que las escuelas deben orientarse hacia las convivencia de matrices civilizatorias, entre la centenaria moderna occidental y la milenaria ancestral de los pueblos. Al menos eso prevé la Constitución Política de Ecuador y sus políticas de interculturalidad y plurinacionalidad. Al oponer la escuela del milenio con la casa ancestral milenaria se quiere despejar el imaginario dominante de que la escuela urbana y formadora de sujetos aparentemente científicos y de calidad

³⁶ Al respecto cabe señalar el trabajo de campo que Kreiner y otrxs autorxs realizaron para preguntar sobre la calidad académica y responder implícitamente sobre la ceguera eurocéntrica del CEAASES: “Es necesario considerar ¿qué es calidad académica? Cuando los resultados en el campo de una institución de educación superior como los mostrados a nivel territorial en La Esperanza de la UINPI-AW, que cambian y mejoran las condiciones de vida de la familia, la comunidad e incluso inciden en las concepciones de manejo territorial, no son consideradas dentro de los parámetros mínimos de calidad” (Krainer et al., 2017, 73).

es el único referente al cual se debe optar. La casa ancestral, en este sentido, muestra la alternativa y la necesidad de impulsar también su vigencia y reproducción sin negar el diálogo con las mejores condiciones vinculadas a la madre naturaleza de la escuela del milenio.

Por el momento toca ver las diferencias y la necesidad de valorar la escuela ancestral milenaria como alternativa y pertinencia epistémica–espiritual para no reducir la avasallante, trituradora y linear modelo de escuela del milenio. En este sentido y desde la perspectiva de la formación vinculada a la madre tierra, Julio Olivera, él decía que “La principal abuela es la parcela [...] el edificio es una casa comunal, en fin... la agricultura ecológica está en el campo y la UIAW es conducida por indígenas”. La tierra enseña, el aula está en la comunidad y la universidad no es conducida por expertos científicos sino por sabios indígenas. Tres descentramientos a la universidad convencional donde la tierra es objeto y no enseña, sólo el experto lo hace –visión antropocéntrica–, donde sólo en el aula-edificio se aprende –visión disciplinaria y transmisiva–, donde sólo los expertos intelectuales hacen gestión universitaria –visión racionalista y jerárquica.

La Amawtay Wasi asume la pedagogía de la abuela parcela y proyecta una didáctica incorporada a los ciclos de la naturaleza. Son ciclos concretos que se diferencian de la reflexión abstracta localizada en el esfuerzo de la mente. Se implica el proceso pedagógico desde el cuerpo en la parcela–abuela. Los contenidos, se implican, tienden a no reproducir el eurocentrismo, sino los saberes locales. A esto se suma que el aula es “la casa comunal”, por tanto mayor acercamiento a la cotidianidad y mundo de vida de los estudiantes. Se implica que los estudiantes puedan aprender a preguntar o escuchar a la principal abuela la parcela, lo cual implica que se trabaje con el misterio la incertidumbre y el despliegue del pluriverso de mundos. De otro lado, no hay una verdad teórica, libresco y que sólo se reproduzca por medio de un profesor o profesora. La pluralidad territorial y de nacionalidades implica diversidad de energías de los tiempo-espacios, no su homogeneidad en un solo espacio y tiempo lineal transmisivo de contenidos abstractos.

Imagen 30
Casa ancestral y parcelas



Fuente y elaboración: Fernando Sarango

La perspectiva de escuela desde el gobierno de Correa, no es como la Amawtay Wasi desde la “energía elemental de la tierra” y “en vez de tener estudiantes que para estudiar agricultura orgánica tengan que salir de sus propias comunidades y viajar a lugares urbanos para clases, la pluriversidad realiza clases donde está la agricultura misma”. (Stephenson 2016, 15). La escuela de la Revolución ciudadana es un diseño a contracorriente del pluriverso de mundos de las nacionalidades y contra “la principal abuela” que “es la parcela”, la pluralidad de parcelas. Esa perspectiva no sólo se dio desde la objetualidad disciplinaria y autoritaria de “calidad académica” aplicada sobre la Amawtay Wasi, sino desde la escuela concreta con perspectiva eurocéntrica. Eso sucedió con las “Escuelas del Milenio”, proyecto educativo de la Revolución ciudadana y que para Rosa María Torres, “el modelo UEM es conceptual y operativamente inadecuado como estrategia para avanzar con una educación rural pertinente y de calidad en el Ecuador, sintonizada con los principios del Sumak Kawsay (Buen Vivir), y que ha resultado en un fraude social para la sociedad ecuatoriana, creando una serie de espejismos” (2017).

Y aún hoy, con las escuelas del milenio en Ecuador se cree que los estudiantes deben salir de sus comunidades, dejar los abuelos y abuelas, y entrar a las mismas “aulas amplias y cómodas” diseñadas por el mundo global y la sociedad del (mono)conocimiento. Como se dice:

Entrar a una Unidad Educativa del Milenio (UEM) es evidenciar cómo la educación ha cambiado en Ecuador y ver cómo niños y jóvenes, de escasos recursos, pueden acceder a la educación de calidad que antes se les negó y que ahora disfrutan de la oportunidad de educarse en un colegio que cuenta con todos los servicios necesarios. “En el Distrito (Metropolitano de Quito) existen tres unidades educativas (del Milenio): el 24 de Mayo, el Mejía y el Montúfar. Un poco se rescata el imaginario de que estos eran los colegios emblemáticos y donde los jóvenes que accedían a ellos tenían las oportunidades de triunfar en la vida”, explica a Andes Fernando Yáñez, subsecretario del Ministerio de Educación.³⁷

Para Fernando Yáñez, Subsecretario de Educación del Ecuador, se trata de que la Revolución Ciudadana llegue a sectores marginados (populares, indígenas y afrodescendientes), a fin de que puedan “acceder a educación de calidad y a una infraestructura adecuada”. La mirada educativa del Estado, en Yáñez, tan distinta de “los ojos de sabiduría milenaria” de los pueblos ancestrales, está focalizada en el concepto “milenio” como horizonte de tiempo futuro, hacia el desarrollo y progreso. Son escuelas del milenio capitalista no escuelas milenarias o ancestrales. En este horizonte civilizatorio, se trata de un sentido de infraestructura en tanto “bloques de aulas”, “laboratorios de inglés, computación, física y química; un comedor, que a la vez sirve de salón de uso múltiple, canchas sintéticas de fútbol, canchas de básquet; y el bloque administrativo”. Para un docente indígena de Saraguro, “más de lo mismo, para seguir colonizando y alejarnos de la tierra o tal vez peor, porque todo es moderno y bien pintado” (2017, entrevista personal).

El objetivo de estas escuelas del milenio, tiene que ver con el despliegue de un tipo de humanidad, relacionadas más a la “mejora de autoestima”. La idea, según la mejora de la autoestima de la Directora Villegas, está en modernizar el imaginario y la subjetividad para ser igual a los del centro, por lo que “el padre de familia y el estudiante ha recuperado su estima y ahora se siente igual de importante que un estudiante o un padre de familia del centro o el norte de la ciudad”. En Quito, el norte es el polo urbano distinto al sur y el modelo de educación que tiende a blanquear occidentalmente el pensamiento y la acción, pues todos los docentes “son profesionales

³⁷ Tomamos como referencia tres Unidades Educativas del Milenio, las que se encuentran en sectores considerados “marginados” de la capital: la Unidad Educativa réplica 24 de Mayo se ubica en la Mena Dos (sur); el colegio réplica Mejía en Quitumbe (sur); y el colegio réplica Montúfar en Pomasqui (norte). Pero el problema es que la misma educación y sentido de escuela ‘blanca’, moderna, occidentalizada se da en contextos indígenas. Véase: <http://www.andes.info.ec/es/noticias/educacion-ecuador-cambio-unidades-educativas-milenio.html>.

de la educación que cuentan con capacitación permanente e incluso han optado por realizar sus maestrías”³⁸.

A esto hay que sumar que el concepto de conexión “está relacionado a internet por cable y por WiFi, lo que permite a estudiantes y ciudadanos conectarse permanentemente y estar a la vanguardia tecnológica”, pero no a conectarse con la Madre Tierra o los seres espirituales. La concentración tiende al cartesianismo global y al bachillerato internacional, la de la UAIIN-CRIC al flujo de energías espirituales y al “bachillerato comunitario para que retornen a su territorio”, a decir de un estudiante. Es cierto que hay “Un cambio total” en las UEM, pues la diversidad localizada en colegios distantes al concentrarse en un solo edificio “Se ha unificado como una sola institución y se ha trabajado en un proyecto de identidad, para que puedan identificarse con los demás colegios”, como indica el rector William Rosero. No en vano el color blanco dominante de los bloques es el signo de esa identidad, color impuesto desde el estado para todas las UEM.

Imagen 31
Escuela blanca del milenio



Fuente y elaboración: Micaela Ayala

La tecnología de punta, la calidad educativa y la identidad homogénea de las unidades educativas no se reducen a ser parte de las condiciones de estudio, o de la

³⁸ Esta misma idea se encuentra en Bolivia, cursos permanentes de capacitación a partir del PROFOCOM (Programa de Formación Complementaria) y modernización educativa a partir de la infraestructura diseñada por el Estado y la racionalidad arquitectónica eurocéntrica, tal cual los edificios de la Tupak Katari.

democratización de los recursos para generar la igualdad educativa y que los del margen sean igual que los del centro y que al no ser así tendrían baja (y colonial) estima. Se trata de la transferencia ontológica de la colonialidad del ser y del saber, a través de la infraestructura física, contenidos y valores occidentales en esas escuelas, particularmente en territorios indígenas. Como dijo el propio Lenin Moreno: “Yo dije exactamente que las Escuelas del Milenio, algunas —como lo ha dicho el Presidente también— tienen demasiado hierro y demasiado cemento, y que tienen cierto tipo de acondicionamientos como ascensores o rampas que prácticamente son innecesarias porque bastaría poner al alumno o al profesor en el piso de abajo”. La demasía en cemento y fierro configura una relación del cuerpo con el espacio-tiempo. Una relación de ausencia y distancia, a diferencia de estar con “la principal abuela” que “es la parcela”.

Las Escuelas del Milenio no tienen el objetivo de recuperar el sentido ni la memoria del pluriverso de mundos de los pueblos ancestrales, el cemento y fierro lo piden. Como dice Sarango, citado en la tesis de Alejandra Zepeda, tal cual fue el proyecto de la Amawtay Wasi:

Yo creo que el propósito básico, es que nuestros compañeros indígenas, -aun cuando los no indígenas también pueden asumir este compromiso- es que recuperemos el sentido, que recuperemos la explicación de porqué somos indígenas, que se recupere la memoria, en el sentido de que hay un proyecto político, un proyecto económico, un proyecto social colonizador, que todavía no ha terminado y que va mas allá. Han usado la educación precisamente para este etnocidio, podríamos decir, la idea es salvarnos de alguna manera, o sea salvarnos como pueblo este proyecto perverso y esto se hace mediante la educación. (Zepeda 2009, 160).

1.2.2. La universidad Yachay o la pluriversidad de yachacs

No se opone binariamente el proyecto correista de la universidad Yachay con la universidad indígena denominada pluriversidad y su componente cualitativo de yachacs. Se trata de establecer la diferencia colonial constitutiva de las dos formas de universidad, tanto en Yachay como en la de los yachacs. Por un lado, la diferencia colonial es excluida, invisibilizada, en el marco del episteme hegemónico del logos y razón entronizados como la narrativa moderna de salvación, inclusive como nueva matriz productiva. Por el otro, los yachacs son visibles y toman protagonismo como matriz milenaria de la episteme india.

En este contexto y paralelamente al cierre de la Amawtay Wasi en el 2013, el señor presidente Correa anunciaba la creación de la ciudad del conocimiento y su

entidad emblemática la universidad Yachay. Se proponía ser un centro de investigación junto su residencia. También se garantizaba la sostenibilidad a fin de que su institucionalización sea de alta calidad para docentes, estudiantes e investigadores. Fue denominada como “universidad de clase mundial” a partir de dos disciplinas: matemáticas aplicadas a nivel de licenciatura y química biorgánica a nivel de maestría. Según Arturo Villavicencio, la concepción de la carrera de matemáticas demuestra un desconocimiento sorprendente de los contenidos, objetivos y del perfil profesional y más aun cuando la misma carrera ya existe en otras universidades además de ser incoherente la inversión de 500 millones de dólares, en una universidad técnica cuando existen dos escuelas politécnicas (2013, 28-29).

Sobre esta base de análisis, la crítica se sustenta en la orientación de Yachay hacia un tipo de “capitalismo académico” (31) en el horizonte diseñado como una universidad relacionada a la esfera productiva y la industria además de ser productora de recursos humanos y conocimientos para el mercado (31). En este horizonte, con el peso del Estado a sus espaldas se preveía que Yachay fuera una universidad problematizada en su capacidad de autonomía de pensamiento por lo que en el contexto del sistema universitario ecuatoriano sería una “universidad controlada, sumisa y disciplinada” y algo peor, constituida bajo la “falsa noción de un universalismo de la ciencia y de la praxis científica está conduciendo a adoptar criterios y estándares, probablemente válidos en otros contextos pero desprovistos de valor social y compromiso que emana de los principios de una calidad y pertinencia consagrados en la ley”(32).

A la otra orilla abismal la Amawtay Wasi sería suspendida no obstante cumplir precisamente con la ley, es decir, estar orientada en un camino intercultural. En este horizonte señalado en la Constitución Política del Estado, la LOES (2110) y LOEI (2011), la observación de Villavicencio sobre la ausencia de principios y de valor social y compromiso, la Amawtay Wasi cumplía precisamente los preceptos de la ley. Fueron los yachacs las personas que constituyeron el horizonte intercultural, al ser parte de una estructura curricular a ser dialogada con profesionales académicos. Pero no sólo ello, sino que la sabia episteme constituida en la Amawtay Wasi tendría el valor de lxs abuelxs, lxs sabixs, los yachacs en tanto mediadores de la interculturalidad cósmica. En este sentido, la universidad fundada en el universalismo de la ciencia, difícilmente podrá dialogar y dar lugar a sabios yachacs. La Amawtay Wasi da lugar a profesionales académicos, con el matiz de estar comprometidos con los pueblos, pero también a los

sabios. Para ello se ha propuesto antes ser una pluriversidad y por ello, como dijo el sabio kitukara Jaime Pilatuña, en una visita coordinada a La Paz, junto a Julio Sarancig y otros arquitectos de la línea andina, “la Amawtay Wasi es una pluriversidad de yachacs” (Comunicación personal).

1.3. Organización institucional de la Amawtay Wasi

1.3.1. Conceptualización y contexto

La Amawtay Wasi es el proyecto de las organizaciones sociales como la CONAIE. Articula en su memoria histórica las luchas de los pueblos ancestrales milenarios desde Atawallpa, Rumiñahui, Dolores Cacuango y los movimientos sociales generados con fuerza política en la década de 1990. Su conceptualización como pluriversidad es parte de un constructo colectivo en pueblos y comunidades así como en el diálogo de saberes entre personas sabias y no sabias. Sus principios y horizonte se basan en las dimensiones de la Cruz Andina, y su teorización conceptual como pluriversidad parte de este referente y ordenador cósmico.

Su existencia es no sólo un hecho académico y de pertinencia con los contextos de los pueblos que constituyen la pluriversidad, es decir, la pluralidad de constelaciones de cosmocimientos y sabidurías a ser sistematizadas y promovidas en pedagogías e investigación. La existencia de la Amawtay Wasi es un hecho político de demanda al Estado ecuatoriano, como posibilidad de reorientar la educación indígena a nivel nacional. En este sentido, su existencia nace con una disputa al Estado sobre el derecho a existir como pueblos indígenas según el diseño propio de la pluriversidad.

1.3.2. Oferta curricular

La Amawtay Wasi oferta las siguientes trazas (carreras), nombre que señala un camino antes que una formalidad racionalizada. Una determinada traza tiene el camino de retornar a ser sabios, recordar, re-aprender y habitar las sabidurías.

Centro del Saber: Ushay Yachay o de la interculturalidad:

1. Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural
Centro del Saber Ruray Ushay o de las Tecnologías para la Vida
2. Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral
Centro del saber Munay Ruray o del Mundo Vivo
3. Ingeniería en Agroecología

Centro del saber Munay Ruray o del Mundo Vivo

4. Ingeniería en Turismo Comunitario (UIINPI–AW, 2004).

1.3.3. Lugar y palabra de lxs amawtas sabixs

La presencia de lxs sabixs amawtas está signada en función a la Minka–Visión y Sueño–Misión. Se trata de “contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el ser humano sustentándose en el buen vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural”, La propuesta formativa no parte del ser humano sino de su relación armónica con la Madre Naturaleza. Y su sustento es el Buen Vivir Comunitario. Esta frase es por demás importante porque la Amawtay Wasi no sólo planteó el Buen Vivir desde el 2003, sino el Buen Vivir Comunitario, aunque posteriormente no pudo desplegar mucho más esa propuesta a nivel teórico, precisamente, y a decir del yachacs Pilatuña (2015, comunicación personal), por el chaipi p’unchaipi tutayarca ocurrido con la suspensión por efectos de la evaluación del CEAASES.³⁹ De haberlo hecho hubiera inaugurado otro eje conceptual en los debates sobre la plurinacionalidad.⁴⁰ Tanto en Bolivia como en Ecuador el horizonte estatal plurinacional del Buen Vivir o Vivir Bien que impulsaron Evo Morales y Rafael Correa viene agotándose en la misma lógica desarrollista, al punto que se ha vaciado su contenido histórico, político, mítico y espiritual y enmarcado en las agendas extractivistas y avasalladoras de sistemas de vida. Lo Comunitario del Buen Vivir es una potencia resemantizadora del simple Buen Vivir, el cual ha caído por lo demás en términos de existencia y conocimiento, en la exaltación existencial del individualismo y la profesionalización científicista.

Ahora bien, si el sustento es el Buen Vivir Comunitario, ese horizonte no será posible sin la presencia de amawtas sabios. Lo comunitario y/o la comunidad se entiende con la presencia raigal de los yachacs, quienes son los intermediarios entre las energías heterogéneas de la pluriversidad y el pluriverso de mundos.

Por ello en el ejercicio de la minka son los “amawtas, mayores, hombres y mujeres indígenas y no indígenas que contribuyeron con sus criterios y saberes a la

³⁹ CEAACES: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

⁴⁰ La Amawtay Wasi también ha promovido en el contexto de la red de universidades indígenas cursos de postgrado en el contexto del Buen Vivir Comunitario.

recuperación de categorías y a la configuración de una epistemología diferente a la de occidente que sin ser acabada, constituye un ejercicio de sistematización que apunta a la configuración de un nuevo paradigma de Educación Superior” (Sarango 2008). En esa enunciación, no hay el privilegio de los títulos ni el predominio del saber por expertos. No por ello se niega inclusive la formación de tercer nivel, como los docentes formados en las licenciaturas, maestrías y doctorados, quienes también construyeron el currículum y “hecharon andar la Amawtay Wasi sin la soberbia académica” (Pilatuña 2015, entrevista personal). Se trata de partir de otra perspectiva epistemológica que entronque los profesionales a la matriz de los sabixs y mayores, hombres y mujeres.

Por ello también los fundamentos históricos y epistémicos están fundados en otrxs enunciaciones, lxs cuales configuran la “Minka de pensamiento de abuelxs desde: Atahuallpa, mayor quechua, jefe Seattle, lakota, mestizo, kichua, maya, navajo, inka, la cruz del sur y, en su lógica intercultural con el pensamiento mestizo, José Martí. Es en este sentido de valoración intercultural de expertos y no expertos, de sabixs y no sabixs que:

Es importante desprofesionalizar la ciencia... la profesión como experiencia para repetir de manera mecánica e infinita un oficio y ser una pieza de una máquina, del sistema. Es necesario rescatar a esos seres humanos para que retomen el camino de la sabiduría, para que al fin, sean sabios (Sarango 2008, 15).

El lugar y palabra de lxs amawtas sabixs están prefigurados en la estructura institucional y curricular de la Amawtay Wasi como semilla y raíz de su existencia. La desprofesionalización de la ciencia no pasa por negarla, sino por no reducirla a esa manera mecánica de ser una pieza del sistema. En ese sentido pasa por recuperar lo que la ciencia ha negado, invisibilizado y avasallado: el camino de la sabiduría y los seres humanos sabios.

1.4. La pedagogía de la chakana y de la principal abuela, la parcela

1.4.1. La constelación de la Cruz Andina: el camino del conocimiento intercultural

La noción de camino, como se vio en varios periodos discursivos, es un término recurrente en las universidades y pueblos indígenas. No se trata de formar profesionales y/o investigadores, como camino terminal de la uni(pluri)versidad. El camino es un horizonte de vida en relación a la generación de una constelación pensante, una

organización educativa compleja con sentido de “pertenencia, de compromiso, de apropiación de su cosmovisión” y que articule procesos de desaprendizaje colonial en el “proceso de aprendizaje personal y el proceso de aprendizaje comunitario, generando una verdadera masa crítica pensante capaz de acometer emprendimientos cada vez más complejos, con gran potencia creativo e innovativo, abiertos al cambio y viables” (Sumak Yachaipi 2004, 240).

Para lograr estos procesos la *chakana* en la *Amawtay Wasi* se ha constituido en un ordenador de la vida. Por ello las prácticas espirituales y rituales la aluden constantemente, más allá de que se encuentre o no su forma simbólica concreta. Y la forma de ordenar la vida es vivir de acuerdo al “tiempo–espacio que en sí mismo no se termina” sino que “en sí mismo se hace nacer”, como dice el abuelo Macías. Hay una correspondencia vital y existencial entre el cosmos y ser runa, jaqi, shuar, nasa, yanakona, afro y otros pueblos, con la naturaleza de la Madre tierra y el pluriverso cósmico. Esta correspondencia complementa lo que se ha denominado como “apropiación de la cosmovisión”, pues esta noción ha localizado sólo la forma de asumir el cosmos desde la visión, centralizando dicha concepción en la cabeza, los ojos, la mirada. Pero no se trata de mirar el cosmos desde una enunciación particular o diversas enunciaciones particulares y locales de la pluriversidad, poniendo sólo la mirada y la función ocular céntrica de la vista en el universo. Se trata de estar, ser y caminar en correspondencia a esa mirada. Estas dimensiones de ser humano en cada cultura, pueblo o nacionalidad, conllevan además que en dicha correspondencia se entretengan las relaciones de reciprocidad entre ser humano y naturaleza, ser humano y cosmos. De acá la diferencia radical con el antropocentrismo relativista de la iglesia católica y de las ciencias y de las filosofías euro–norte–occidentales y ocular–céntricas. La mirada contemplativa es cosmográfica⁴¹, a decir del docente runa Julio Sarancig de la *Amawtay Wasi*, y por ello también interpretativa, simbólica y estético–existencial que se materializa en la acción encarnada.

En este recorrido, la *Amawtay Wasi* desde Milla Villena, asume la siguiente definición:

⁴¹ “En el mundo andino antiguo Tawantinsuyu, la cosmovisión está ligada a la cosmografía, que es la descripción del cosmos, en este caso correspondiente al cielo del hemisferio austral, cuyo eje visual y simbólico lo marca la constelación de la Cruz del Sur, denominada *Chakana* en la antigüedad, cuyo nombre se aplica a la Cruz Escalonada Andina, símbolo del ordenador cuatriparticionado”. (Sumak Yachaipi 2004, 77).

El signo escalonado, otra forma simbólica de expresar la Cruz del sur es la escalera o “Chakana”, como la llama el cronista aymara Pachakuti Salcamayhua en su dibujo del altar mayor del Coricancha. Esta Chakana se forma de 3 escalones [...] porque tres son las diagonales progresivas para llegar a la Cruz Cuadrada. El ancho del paso es el lado del cuadrado unitario y el contrapaso es la diagonal de este cuadrado (Milla Villena 1992 citado en Memorias 2008, 12).

El sentido escalonado que gira sin un final implica el principio de la correspondencia entre la relación vertical de la parte final superior e inferior de la figura. Y la relación complementaria que articula la línea horizontal entre la izquierda y la derecha. El signo escalonado sugiere un necesario movimiento que se genera en un curso cíclico del tiempo pues los extremos escalonados de la figura en conjunto van formando un círculo dinámico.

Desde esta dimensión en movimiento circular, la Amawtay Wasi despliega una praxis interpretativa, simbólica y estético-existencial. Cada uno de los extremos escalonados se implican a cada uno de los cuatro elementos básicos de la naturaleza y el cosmos emergen hacia su configuración institucional y curricular. Aire. Fuego, tierra y agua. De acá se despliegan 5 componentes claves: yachay (saber), munay (querer, ruray (hacer), ushay (poder) y kawsay (vida). La interpretación simbólica adquiere práctica de intervención sobre una realidad educativa que ha enseñado precisamente a olvidar el lugar de los elementos de la vida, la conexión con sus energías.

La Amawtay Wasi va por otro lado. Esos elementos de la vida configuran a los “Centros del Saber”:

Esta conjunción de fuerzas-simbólos (aire, fuego, tierra, agua, vida) actúan tensionalmente (conurrencia –antagonismo) en términos de vincularidad (recíproca, proporcional, correspondiente y complementaria) y durante el proceso cíclico de interacciones va produciendo cambios y transformaciones, pues este proceso tiene lugar en un cosmos vivo (polisémico, polivalente y polisimbólico), que incorpora los aspectos explicados e implicados de la realidad, introduciendo por tanto un fuerte componente de incertidumbre. La conjugación de los cuatro elementos fundamentales se expresa simbólicamente en la vida, en el runa, en las comunidades, en las culturas, en la convivencialidad intercultural” (12-13).

Dos fuerzas que concurren y se antagonizan van en busca de la vincularidad y la complementariedad. La visión unilínea de una sola fuerza o del bien sobre el mal descentra toda posibilidad de binarismos académicos excluyentes. En este marco se destaca el “proceso cíclico” de las interacciones, por tanto, la ruptura con un orden líneal de inicio y la de final de culminación. La vida misma es una espiral de

interacciones, el cosmos vivo que multisignifica, se despliega y se diversifica infinitamente.

De esta manera se asume que la realidad no es sólo material, y que puede ser objeto de descripción y explicación, sino sujeto de presencia y existencia viva, implicada. Los “aspectos implicados” se refieren a la presencia infinita latente en toda materia, presencia y existencia espiritual viva que es constituida como polo de binarización e invisibilización por la ciencia convencional. De acá la incertidumbre generada por los cuatro elementos, los cuales reconfiguran un vacío, un centro, como es el kawsay, la vida.

La Amawtay Wasi habla de “conjugación de los cuatro elementos” los cuales causan efectos en la vida práctica del runa, de las comunidades y en la convivencialidad intercultural. La interculturalidad, por tanto, no se refiere a relaciones entre seres humanos sino a vinculaciones interpretativas, simbólicas y estético-existenciales con el orden de la naturaleza y el cosmos, el kawsay, la vida. La interculturalidad es con-vivir, sentir la vida en conjunto, estar juntos. De este horizonte de convivencia se estructura la Amawtay Wasi y se expresa en lo que ella denomina como “nueva perspectiva epistemológica de vincularidad”.

La perspectiva epistemológica no está reducida a la relación entre sujeto investigador y objeto investigado ni la interculturalidad relacionada sólo a los seres humanos y a los funcionalismos estatales que subordinan este concepto a su centralidad, generando precisamente una interculturalidad funcional y absorbente. De esa vincularidad se genera la noción de “interculturalidad cósmica”, que es una noción que se relaciona mucho más con la interculturalidad crítica (Walsh 2009) en el sentido de visibilizar y criticar las tramas de dominación, las injusticias y las desigualdades estructurales generadas por la modernidad capitalista, entre ellas la dominación, injusticia y desigualdad cognitiva y espiritual sobre los pueblos ancestrales.

Así, desde la chakana como puente de vincularidad entre los cuatro elementos de la vida sobre el eje kawsay/vida, en el libro verde *Aprender en la sabiduría y buen vivir* se configuran los siguientes Centros del Saber:

Centro Ushay Yachay o de la Interculturalidad;
 Centro Ruray Ushay o de las Tecnociencias para la vida;
 Centro Munay Ruray o del mundo vivo;
 Centro Yachay Munay o de las Cosmovisiones; y,
 Centro Kawsay o de la Vida – Sabiduría (2004).

Desde esta configuración de la chakana, se plantea una nueva perspectiva que se descarría de las estructuras de pensamiento dominantes apuntando a una propuesta epistémica distinta al lugar epistemológico convencional. Catherine Walsh, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, y en el marco la correlación con el movimiento indígena ecuatoriano, plantea que la propuesta de la Amawtay Wasi es:

Una lógica radicalmente distinta de la que orientan las políticas de la diversidad estatales, que no busque la inclusión con el Estado-nación como está establecido, sino que, en cambio, conciba una construcción alternativa de organización, sociedad, educación y gobierno en la que la diferencia no sea aditiva sino constitutiva (Walsh 2007, 186).

Lo último, que la diferencia (colonial) sea constitutiva y no aditiva, marca una referencia propia de la Amawtay Wasi, en el horizonte de la razón de ser de los pueblos y nacionalidades diversas. En su seno constitutivo es de reconocer que la Amawtay Wasi comience a dar continuidad histórica a que la pluriversidad comience a ser lo que pretende ser, al margen o en pugna con los diseños estatales y globales. La constitutividad es una forma de autodeterminación de sus propios fines y la chakana se constituye en el eje de esa condición. Esta condición de autodeterminación epistemológica es importante para comprender por ejemplo la autodeterminación de la diferencia o su inclusión en estructuras curriculares, en este caso, dominantes. Comprensión que nos lleva a relacionar con la estructura curricular de la Tupak Katari que por la hegemonía de su estructura curricular el horizonte epistémico de los pueblos indios y/o aymara aparece como aditiva. Y ello tiene que ver con la forma y el fondo simbólico y epistémico de la chakana; si está dentro de un orden disciplinar dominante adicionalmente pro-puesto, o es su propia condición ancestral que configura su condición constitutiva, una forma de autodeterminación epistémica decolonial.

Una primera formulación de esa diferencia colonial constitutiva tiene que ver con los ciclos de conocimiento.

Runa Yachay: ciclo de conocimiento ancestral (semestres 1-2 y 3)
 Shuktak yachay: ciclo del conocimiento occidental (semestres 4-5 y 6)
 Yachaypura: ciclo del conocimiento intercultural (semestres 7-8-9 y 10) (2004)

Estos ciclos (o niveles en las universidades convencionales) son denominados por la Amawtay Wasi como “el camino del conocimiento intercultural”. Constituyen tres ciclos configurantes de un horizonte que implican una justicia y un equilibrio cognitivo y espiritual. Para recorrer esa distancia será necesario partir de “una

formación predominante en las ciencias ancestrales”, lo cual significa una concepción y práctica de aprendizaje entendidas como parte del nivel del Aprender a Aprender lo propio, lo que está en los territorios y en las comunidades y lo que está en la subjetividad y experiencia de los estudiantes sean indígenas o mestizos.

Esta propuesta tiene una correspondencia con lo que el sabio Joaquín Viluche dirá respecto a la pedagogía comunitaria entendida a partir de lo propio para luego llegar al conocimiento del otro. Este punto de partida da un vuelco a la configuración científica y disciplinar euro–norte–occidental que ha estructurado históricamente los niveles o ciclos de conocimiento en universidades públicas y privadas. Partir de lo propio implica no reproducir un etnocentrismo académico ni un esencialismo indígena, “ni cerrarse a una visión de ombligo”, como comentaba Gerardo Simbaña, mientras construíamos una chakana de barro en un huerto en Tola Chica, Quito (Comunicación personal). Esta autoconciencia del valor propio y la necesidad de valorizar al otro, tiene que ver con la concepción de descolonización planteada por Paulo Freire. Como dice el autor de *Pedagogía del oprimido*, la descolonización no es del esclavo o del amo. Se trata de superar esa contradicción y relación de poder por la participación de ambos actores. Nadie se libera o descoloniza solo, este proceso es siempre una relación con el otro.

Esta relación con el otro se la enuncia desde la diferencia colonial constitutiva, no desde la aditiva, e implica como decíamos antes a la vincularidad entre la crítica fronteriza a las injusticias y desigualdades estructurales como a las cognitivas y espirituales. Como dice el pensamiento indígena Puruguay en el documento curricular de la Amawtay Wasi:

Ya no somos lo que ustedes nos obligaron a ser. Tenemos todo: ojos, corazón y voluntad, para luchar por nuestros derechos; vamos a defender lo que es nuestro. Sabemos lo que tenemos que hacer, sabemos que tanto ustedes como nosotros tenemos dignidad y valores propios; es hora de mirarnos frente a frente y vivir como iguales, es hora de aprender los unos de los otros, para estar en equilibrio con la Pachamama. (Sumak Yachaipi, 151).

El camino del conocimiento intercultural no es una simple adición de conocimientos o de inclusión abstracta de la diferencia colonial. Tiene una materialidad histórica que cuestiona la configuración colonial del ser. Por ello “ya no somos” el deseo obligado del otro. Y ese ser emergente no es el ser abstracto ni ideal de una subjetividad que se sustente en la misma razón o conocimiento del otro. Esa racionalidad abstracta que clasifica, jerarquiza y otorga el lugar del colonizado desde la

matriz colonial del poder, ahora tiene una impronta corpopolítica: “Tenemos todo: ojos, corazón y voluntad, para luchar por nuestros derechos; vamos a defender lo que es nuestro”. El pensamiento Puruguay deslinda oponer conocimiento frente a conocimiento, sino más bien relacionar la totalidad de una corporalidad que es el lugar otro desde donde se es y se constituye la diferencia. Desde ese lugar hay la autoconciencia de un saber interior que permite hablar y encarar al otro en términos de dignidad y valores propios. “Mirarnos frente a frente”, por tanto, subvierte la mirada ocular céntrica moderna colonial que jerarquiza, clasifica, mira en picada.

Este pensamiento Puruguay demanda “vivir como iguales” y en diferencia constitutiva, no en diferencia aditiva a la mirada y proyecto moderno del colonizador. La vida en igualdad no es una retórica abstracta ni se inscribe en los ideales de igualdad de la revolución francesa, menos en los ideales de igualdad del liberalismo y neoliberalismo político y económico. Se trata de vivir como iguales desde el deshacer colonial para reinventar un vivir decolonial que implica a un proyecto de universidad, currículum, pedagogía y aprendizaje desde la insurgencia corpopolítica del todo: ojos, corazón y voluntad. Por ello el aprendizaje ya no es de arriba hacia abajo, de afuera hacia dentro o del colonizador hacia los pueblos y la tierra, sino “es hora de aprender los unos de los otros, para estar en equilibrio con la Pachamama”.

La materialidad de ese mutuo aprender en equilibrio con la Pachamama, descentra el aprender para sostener el extractivismo colonizador de la naturaleza. Se plantea conocer y aprender para la Pachamama y cuidar la naturaleza. El conocimiento esencialista o etnocéntrico indígena o ancestral no daría lugar a ese vuelco civilizatorio, por ello es importante pasar al segundo ciclo del *Shuktay Yachay* que es el saber del otro (colonizador).

Los semestres 4, 5 y 6, por tanto, articulan el ciclo de aprendizajes de los saberes occidentales, de ese otro que en las universidades convencionales se configura como una totalidad absoluta con algún matiz inclusivo e inclusive funcional a alguna interculturalidad declarativa. El último ciclo es una instancia de aprendizaje intercultural en interrelación constitutiva entre la ciencia y los conocimientos propios y la ciencia y los conocimientos del otro. El pensamiento Puruguay ha dejado de ser sólo pensamiento, pues ha sido en la Amawtay Wasi la concreción curricular, pedagógica y de aprendizaje de un pachakuti epistémico desde la materialidad y espiritualidad de un todo constituido por los ojos, corazón, voluntad y lucha por el derecho a un camino del conocimiento intercultural.

1.4.2. Desaprender la colonialidad, re-aprender las sabidurías y el camino intercultural y emprender para la comunidad

La pedagogía en la Amawtay Wasi se genera desde y a partir de una idea de aprendizaje de las generaciones ancestrales y de relación con la naturaleza. En uno de sus primeros textos publicados por la Facultad de Ciencias Agroecológicas se plantea que “Nuestros primeros padres aprendieron a conocer” a partir de la conversación y la comprensión de dimensiones distantes para las ciencias dominantes. La relación de los astros y la semilla, los ciclos de la luna y las plantas dieron lugar a lo que se llama como cosmovisión. De aquí la armonización desde la observación y experimentación sistematizada y que será denominada como sabiduría implicada a “habilidades, destrezas y técnicas desarrolladas” a una “cosmovisión integral para la preservación de la Pachamama”. Sin embargo esa sabiduría que se implica en la memoria profunda tuvo una alteración con las formas de aprendizaje y conocimiento después de 1492, pues empezó a erosionarse en el periodo colonial con la introducción de nuevos cultivos, animales y técnicas, que en su conjunto provocaron desequilibrios en los diferentes ecosistemas.

En este marco es importante localizar la razón pedagógica de la Amawtay Wasi, pues su propósito es precisamente trascender los desequilibrios y reconstituir el aprendizaje de los ancestros y la relación corpopolítica con la naturaleza y el cosmos. Para el docente Julio Sarancig la trascendencia de los desequilibrios implica asumir que “la relación astronómica en los pueblos originarios del Tawantinsuyu, hasta la fecha sigue marcando la pauta para el entendimiento de nuestros abuelos, quienes nos han transmitido con acciones ejemplificadoras, las mismas que son un compendio de valores epistemológicos que pasan desapercibidos por nuestros ojos” (Sarancig 2013, 31).

El lugar desde donde se construye la pedagogía implica al modo de relación y validación del conocimiento entre abuelos y cosmos así como a una crítica a lo que la pedagogía dominante geopolíticamente ha invalidado en el marco de su patrón de poder epistemicida (De Sousa Santos 2011) y su ceguera cognitiva frente el modo pedagógico que enseña “con acciones ejemplificadoras”. En otras palabras, el modo pedagógico encarnado en los movimientos del cuerpo que hace al cuerpo pedagógico de los abuelos. Dichos movimientos no son sólo despliegues de un hacer por la sobrevivencia o de un trabajar constante para producir y cumplir ciertos sueños, sino que son acciones

portadoras de “un compendio de valores epistemológicos”. El compendio se lo ha comprendido siempre como un paquete letrado de las enciclopedias que concentran el saber oficial propio de las ciencias y las disciplinas. Sarancig da un giro a esa noción de compendio de la ciudad y universidad letradas para localizar a las acciones del cuerpo de nuestros abuelos como lugar accional de valores epistemológicos, es decir de modos generadores de cosconocimientos y la manera de aprenderlos.

Pero las acciones, los movimientos, las labores, las faenas, los trabajos, las posturas y los gestos de los abuelos han dejado de ser advertidos como cuerpos en relación con el mundo y con los mundos en ese mundo. Se trata de que las pedagogías y los modos de conocer han interferido para asumir que los cuerpos de los abuelos son corporalidades objetivas y mecánicas ensimismadas, lejos de totalidades imbricadas a formas de producir conocimiento y del modo de enseñarlas. Por ello cuando Sarancig dice que los valores epistemológicos “pasan desapercibidos por nuestros ojos”, no sólo problematiza el cuerpo que vemos sino el cuerpo que somos así como el cuerpo y los ojos desde donde miramos. Y es así como la idea científica de la vida nos ha enseñado a desapercibir los nudos de significaciones vivientes en las acciones y ver solo cuerpos “ahí” sobre y en el mundo, como a ser absorbidos en una idea de cuerpo y mirada ensimismada y sin relación con ese mundo, menos con otros mundos. En este marco será importante ver cómo la Amawtay Wasi tiende a reconstituir la relación entre cuerpo, mundo y mundos implicados, y a crear puentes y relaciones de flujos y reflujos en los cuerpos docentes y estudiantes.

El camino del conocimiento intercultural ha sido una propuesta pedagógica integral, de aprendizaje, desaprendizaje y emprendizaje. El camino de la Tupak Katari ha sido otro. No se trataba de generar el retorno a los conocimientos propios para un encuentro con los conocimientos del otro. Aunque en ciertos términos discursivos puede encontrarse esta proyección, en los ciclos o niveles era predominante el conocimiento del otro, y aditivamente el conocimiento propio. Este conocimiento era impartido por las materias relacionadas a cosmovisión, movimientos sociales o los sabios.

Hay una cercanía conceptual en la concepción de pedagogía milenaria formulada por Calle, cuando se refería a la pedagogía de la Tupak Katari, y la pedagogía comunitaria formulada por la Amawtay Wasi, la cual está fundamentada en el camino del conocimiento intercultural. Ambas se refieren a la necesidad de aprender desde la perspectiva territorializada de las comunidades, no desde el reduccionismo de las formulaciones conceptuales de occidente ni de sus dispositivos pedagógicos

institucionalizados. Con ello no se rechaza que por ejemplo el constructivismo o la noción de competencias puedan colaborar al despliegue de la forma de aprendizaje milenario, es decir a la forma no moderna occidental/colonial. En todo caso, lo aditivo debieran ser las competencias constructivistas y lo constitutivo, la pedagogía milenaria y/o las formas propias de aprender. En este sentido, la pedagogía milenaria y/o las formas propias de aprender en la Amawtay Wasi tienen un mayor desborde conceptual y práctico, pues no se trata sólo de aprender haciendo a nivel de un hacer sólo productivo, sino de cuestionar y proponer un sentido otro al proceso de aprender haciendo y al legado geohistórico que el eurocentrismo creó para sí mismo en el camino del conocimiento monocultural y monomundo. Por ello es importante poner en vilo las ideas dominantes de enseñanza, enseñanza-aprendizaje o enseñanza, nociones provenientes del convencionalismo pedagógico conservador y crítico y según las ciencias y/o corrientes educativas moderno-coloniales. La Amawtay Wasi propone 4 niveles de aprendizaje: 1. Aprender a pensar haciendo comunitariamente, 2. Aprender a aprender; 3. Aprender a desaprender y reaprender 4. Aprender a emprender.

Las cuatro proposiciones giran en forma de espiral sobre el eje de la vida, aprender toda la vida. En ese movimiento, se clausura la idea de individuación de un sujeto moderno por aquella que emerge como subjetividad en tensión con su ser colonizado. Tensión que es caracterizada por los desequilibrios existentes en la relación runa y cosmos. Entonces aprender a aprender significa rehacer las formas propias de aprender desde las formas cómo los primeros padres aprendieron a conocer. Para ello será necesario articular la conversación, la interrelación con los mundos de arriba y de abajo, la observación de cuerpos y acciones y la experimentación en la sabiduría. Aprender implica al proceso de desaprender la colonial ocupación espiritual y epistémica. Desaprender es un proceso de desprendimiento, de vaciamiento, de desalojamiento de la subjetividad colonizada y de saber poner en su lugar el flujo de diversas presencias y conocimientos sabios.

Para Gerardo Simbaña, este proceso que se generó en la Amawtay Wasi, desaprender lo aprendido no significa desechar el conocimiento ocupante, pues sólo el dualismo occidental pudo hacerlo y dar curso a la negación secular de la convivencia de opuestos:

Nuestros antepasados no nos han enseñado a botar, a desechar, creo que no hay la palabra basura en lenguas indígenas; siempre volvían a reutilizar como abono. Todo desecho natural sirve siempre; nuestra dualidad no quiere decir desechar esa cosa de la

que podemos liberarnos; desaprender y volver a aprender quiere decir volver a utilizar pero en otro sentido o en otra orientación y en cómo me va a servir para cultivar lo propio (Simbaña 2017, entrevista personal).

Simbaña habla de la pedagogía implicada en los antepasados y de retomar el contenido abstracto o material, corporal o espiritual de la ocupación para “cultivar lo propio”. Ese cultivo relacionado al abono y siembra de la tierra, viene de una práctica y de una memoria profunda que se articulan como alternativa al pensamiento reductivo y dualista. Como dice el sabio amawta Atho: “No pues, no se trata de contradecir todo o de descalificar. Los aymaras no somos así. Hay que valorar lo que el otro tiene y ver que nos puede servir. Si vamos a negar todo hasta la ciencia entonces nos quedamos solos” (Atho 2017, entrevista personal).

Lo dicho por el sabio Atho localiza la dualidad en la experiencia de vida, la forma como se vive descalificando o valorando lo que el otro tiene. Hay un subyacente sentido histórico del ego cónquiro que nunca se asomó a Abya Yala con un sentido ético de valoración. Ni la ciencia convencional es posible negarla, sino dinamizarla en otra condición de diálogo en el horizonte del camino de conocimiento intercultural. Eso mismo afirma el proceso de desaprender y volver a aprender, según Simbaña, es decir descolonizar el conocimiento ocupante del otro y “volver a utilizar(lo) pero en otro sentido o en otra orientación y en cómo me va a servir para cultivar lo propio”.

Esa utilidad del conocimiento desprendido y regurgitado debe ser complementario al propio sentido u orientación para el cultivo del conocimiento propio. Esta complementariedad no se reduce a una relación de sistemas cognitivos o de la interacción compleja de contenidos, sino que implica a la vida. ¿Cuál es la relación entre conocimiento del otro y desaprendizaje–reaprendizaje–emprendizaje con la vida? ¿Cómo en esta compleja relación se implica la espiritualidad?

Las preguntas desnudan a la universidad convencional que enfatiza el aprendizaje del conocimiento del otro. La Amawtay Wasi y, como veremos más adelante, la UAIIN-CRIC, entretejen nudos de complejidad y giros epistémico-espirituales descoloniales. Como dice el Saraguro Luis Macas de la Amawtay Wasi: “Estamos comprometidos con una educación orientada a la sabiduría, a hacer viable el arte de la vida, el gozo del sentido profundo de la vida, que haga efectivo el reconocimiento de los otros como legítimos otros, sustentada por tanto en el respeto a lo diferente” (2004, 143).

El camino del conocimiento intercultural tensiona la idea de desarrollo y del

Sumak Kawsay. La Tupak Katari ha establecido la relación entre conocimiento del otro y el Vivir Bien, pero sin desprenderse ni regurgitarlo en opción complementaria para cultivar lo propio, la sabiduría y la vida. Al contrario, su horizonte ha sido el de generar ciencia y valor agregado industrializado a determinados productos para lograr el mismo horizonte del Estado neodesarrollista cuya misión es introducir la idea de desarrollo para alcanzar a los países industrializados. Como la paradoja colonial de la comadreja zorra de un cuento oral del THOA, ansía y sueña ser como el otro, y saber más y usar sólo el conocimiento del otro. La paradoja colonial implica a la relación entre conocimiento del otro y el Sumak Kawsay como una relación abismal, pues no es posible alcanzar el Sumak Kawsay con el conocimiento desarrollista, si éste no es desprendido, desaprendido y regurgitado como complementario al propio sentido y orientación para el cultivo de la vida y el conocimiento propio.

En este sentido, el desprendimiento y desaprendizaje del conocimiento del otro implica su muerte como ocupación colonial y al mismo tiempo la emergencia de dicho conocimiento en otro horizonte no neodesarrollista, en el Sumak Kawsay, que implica al principio de la dualidad complementaria:

El principio de dualidad complementaria hace referencia a una forma particular de entender la realidad, la presencia de un polo opuesto en la sabiduría indígena implica necesariamente la presencia del otro, los opuestos resultan ser complementarios y no contradictorios. (*Kari-warmy; chiri-cunu; tuta-puncha; inti-killá* entre otros) [...] ya que en la sabiduría indígena tiene cabida la “inclusión de los opuestos complementarios en un ente completo e integral, ente que es resultado de la coexistencia entre partes contrarias y complementarias expresadas en una tercera entidad que recién se expresa en un todo (Sumak Yachaipi, 167).

Como se puede ver y sentir, el conocimiento del otro entra a un juego de relaciones e interconexiones. No es un universal abstracto y discreto en sí mismo, tal como es en su mono-mundo científico y desrelacionado del entramado comunitario y la vida. Este mono-mundo que opera en laboratorios, máquinas industrializantes, aulas cerradas, centros productivos, tal cual la Tupak Katari, no genera “un ente completo e integral” ni “la coexistencia entre partes contrarias”, pues el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje constructivista, la organización curricular estructurada en la ciencia convencional y la institucionalidad estatal-sindical excluyen e invisibilizan el cultivo del conocimiento propio (que marginalmente generan los sabios y algunas asignaturas), el entretejido del camino del conocimiento intercultural. La tercera entidad que “se expresa en un todo” se materializa en el camino del conocimiento intercultural,

y que en Agruco se denomina como diálogo intercultural, es el desafío programático y ético de la Amawtay Wasi.

1.4.3. Cuerpos porosos, cuerpos impermeables

La unidad en la diversidad postulada por Enrique Ayala, sin duda tiene buenas intenciones para intentar conciliar la presencia de diversos pueblos, culturas y nacionalidades en el Ecuador. Pero la unidad en la pluralidad y/o la unidad en el tejido vivo del cosmos, como dice Sarancig, dicen otra cosa y designan otra realidad plural e invisible para el Estado Plurinacional e Intercultural. No en vano Ayala había dicho sobre la Pluriversidad: ¡"qué será eso"!, cuando conversamos hace dos años en su rectoría. Y tenía razón, pues hay líneas abismales entre diversos mundos, aunque el núcleo duro de la pluriversidad no sea el punto de unidad con el mundo o los mundos no ancestrales milenarios, razón por la cual la unidad en la diversidad (Ayala 2014) siga siendo posiblemente imposible.

En estas palabras no se precisa hasta qué punto se da la tensión entre la transmisión de valores occidentales o hasta dónde el conocimiento occidental es un foco de apropiación para generar procesos y proyectos de desoccidentalización. La tensión y el punto de indefinición que señala Mignolo se pueden utilizar para caracterizar de manera general a las universidades de Ecuador, Colombia y Bolivia, desde otro punto: los cuerpos que se generan en la transmisión de valores occidentales o los cuerpos en desprendimiento de la racionalidad impuesta en la guerra de la "ley natural" eurocéntrica y afirmación de un pachakuti implicado en una re-conexión epistémica y espiritual a la ley de origen y ley de la pacha. Los primeros serán cuerpos impermeables, tupidos e impenetrables a otras dimensiones del conocimiento y la existencia; los segundos, cuerpos que pasan por el vuelco de una falsa racionalidad, un cataclismo de ideas, un desprendimiento de razones, creencias y experiencias subjetivas impuestas desde la guerra del intelecto filosófico y teológico, hasta el viaje a las raíces y el retorno al suelo cultural y al ethos ancestral comunitario, lo que venimos a denominar como pachakuti epistémico-espiritual.

Así, desde el lado de la intelectualidad mestiza, y reflexionando la cualidad intercultural de otros profesionales arraigados en la ciencia y el legado del intelecto filosófico y teológico, en una entrevista al Dr. Enrique Ayala, ex-Rector de la Universidad Andina Simón Bolívar, alcanza a caracterizar a estudiantes de

universidades de Colombia y Bolivia. El eje de esta caracterización general es el conjunto de procesos que se dan para la interculturalidad de la universidad, los cuales no alcanzan a permear el cuerpo de estudiantes ni docentes, precisamente por los pocos pasos (curriculares y pedagógicos) a caminar:

[...] Entonces lo que creo yo aquí es que la universidad ecuatoriana no está preparada, no entiende el problema de interculturalidad, ni siquiera ha comenzado a entenderlo, porque la masa general del país, está en contra de la interculturalidad, es racista, unicultural, es terriblemente mestiza en el peor término que puede ser uno mestizo, y quienes deberían promover que no sea así están comprados por un proyecto que se llama plurinacional, que es un proyecto de parcelación del país que tampoco construye una universidad nacional. Entonces yo creo que ahí hay un problema serio de estructura y mientras no lo entendamos y no lo desarrollemos, no tendremos una universidad, pero en eso la universidad no ha dado pasos prácticamente. La universidad ecuatoriana no ha dado pasos, la andina un poquito, hemos hecho un esfuerzo, los programas de estudios culturales apuntan a eso, nuestro programas educativos también, todos nuestros programas de extensión, pero son una gota en un mar, y por otro lado tampoco yo tengo consciencia de que la mayoría de nuestros estudiantes salgan con consciencia intercultural, posiblemente los que están en estudios culturales y estudios latinoamericanos salen con alguna idea más o menos sobre el asunto, pero los que vienen a estudiar Derecho, no veo, por más que se les enseña quichua indígena, por más que se les pone cátedras que tienen que ver con la pluralidad jurídica les resbala y luego se van no más, entonces yo creo que aún aquí, un proyecto intercultural está todavía muy verde (Ayala 2014, entrevista personal).

El problema que detecta Enrique Ayala, es un problema del peso estructural de las geopolíticas de conocimiento sobre la sociedad ecuatoriana y que alcanza a la boliviana y colombiana, y mucho más a la Tupak Katari. Un problema de incompreensión estructural de la interculturalidad que ni siquiera se ha comenzado a entender, y que Ayala comprende sólo desde la racionalidad del conocimiento. El problema se inscribe precisamente en el orden histórico de la universidad eurocéntrica que desde su nacimiento en *Abya Yala*/América Latina, fue parte junto a la iglesia católica de la consolidación de los procesos de colonización espiritual y epistemológica, cerrando el cuerpo a las influencias de las prácticas espirituales y rituales de los pueblos indígenas. La razón y fe construidas por la iglesia y la universidad eurocéntrica no radican en el cuerpo como sede de pensamiento o sede de vivencias significativas de la vida, al contrario, desde la racionalidad moderna de la ciencia, el cuerpo es contaminante de todo acto científico de objetividad y valoración neutral. Y desde la fe cristiana, el cuerpo es el polo material del deseo y del pecado, el lugar antipodas del alma. La dicotomía estructural entre cuerpo y pensamiento, entre cuerpo y alma es por demás evidente para dar cuenta de la visión binarista que han entretejido la ciencia y la religión cristiana.

Pero la mirada de Ayala, revela un ángulo importante. Lo que de inicios a mediados del siglo XX fue el problema del indio —cuando en verdad fue el problema de los blancos y mestizos— situándose el mestizo y el blanco en un no lugar del problema, es decir, desde la perspectiva estable de quien está bien asentado en el mundo mientras los otros constituyen el problema, ahora con las universidades indígenas se visibiliza al mestizo occidentalizado como parte del sustancial problema. Pero no para desarraigarlo de su doble condición civilizatoria —la matriz occidental y la matriz milenaria, que diría Simón Yampara—, sino para sanar la enfermedad del desequilibrio del pensamiento académico y pedagógico blancoide. El problema hoy es la universidad mestiza y su eurocentrismo racista, que impide que los estudiantes “salgan con conciencia intercultural”. Y esta ausencia de verse como problema, se radicaliza mucho más cuando, por ejemplo, los que se forman en Derecho “por más que se les enseña quichua indígena, por más que se les pone cátedras que tienen que ver con la pluralidad jurídica les resbala [...]”.

En verdad, el problema de la formación en Derecho alcanza a todas las disciplinas y profesiones provenientes de universidades públicas y privadas, con algunas excepciones, algunos nichos de carreras universitarias que se abren a una inclusión de la diversidad indígena, en situaciones tensas sobre si dicha inclusión es subordinada a una estructura eurocéntrica dominante y racista o si la inclusión es la vitrina, como diría Ramón Grosfoguel, que lava la cara de su sistema.

Con todo, si se dan ciertos contenidos de lengua quichua o de contenidos referidos a la pluralidad y la interculturalidad, y aún así éstos “les resbala”, el problema del mestizo y del blanco revela una estructura corporal impermeable y que se constituye en el otro lado del problema visibilizado por Enrique Ayala.

En este sentido, no es sólo cuestión de contenidos. Es cuestión de sistema, pero del sistema—mundo—moderno—colonial que integra a las universidades convencionales a sus diseños globales y a sus geopolíticas de conocimiento eurocéntrico con énfasis en la razón impermeabilizante del cuerpo. Ante la dependencia epistemológica, el ventriloquismo teórico y metodológico, y la ceguera ante los saberes sociales, las élites intelectuales blancas y mestizas y sus estructuras epistemológicas de conocimiento, se han convertido en el verdadero problema. Por ello para Enrique Ayala “un proyecto intercultural está todavía muy verde”.

Podrá decirse lo mismo de universidades públicas y privadas de países como Bolivia y Ecuador y que todo proyecto de interculturalidad, ¿”está todavía muy verde?

Será que la Tupak Katari, la Amawtay Wasi y la UAIIN-CRIC, han permeado las estructuras epistemológicas de dominación del conocimiento, y han diseñado desde sus experiencias locales otra estructura de contenidos, de estrategias y se han desprendido de la dependencia epistemológica, y han asumido su propia voz, sus propios conocimientos, sus propias tecnologías y conocimientos en diálogo con otros conocimientos del mundo, indicadores que dan la pauta para ver a las universidades indígenas como mucho más racionales e interculturales, aunque aún ubicadas en las márgenes del discurso y conocimiento dominante? ¿Cómo logran permear el cuerpo para que no resbale la interculturalidad, por tanto la integralidad y la pluriversidad?

Si en la universidad convencional el proyecto de interculturalidad “está todavía muy verde”, qué horizontes de madurez es posible advertir? La madurez pasa por la inclusión del otro o por darle parte del lugar al otro, para gestionar interculturalmente un proyecto de interculturalidad? No estamos hablando sólo de conocimientos, de teorías, de estructuras curriculares, de pedagogías o de modos de investigación alternativos, sino de cómo se permea el cuerpo como sede de cambios y recepciones de mundos y realidades distintos al orden de la mente, el conocimiento objetivo y su pedagogía inherente.

Puestas así las cosas, el proyecto intercultural de las universidades indígenas no “está todavía muy verde”. Y su madurez no se inscribe en los parámetros eurocéntricos de las universidades convencionales, porque simplemente no se trata sólo de contenidos, como los que señala Enrique Ayala, de que se les enseñe quichua indígena y que se les ponga cátedras con contenidos de la pluralidad jurídica. Así la cosa, a cualquiera le resbala “y luego se van nomás” a reproducir el blanco-mestizo euro-norte-occidental y católico sistema. Se trata de reconocer en las universidades indígenas múltiples formas de formación, de principios, de innovación, de formación y de transformación que viene aconteciendo paralelamente, como en otra dimensión, en otro mundo, a la impermeable rigidez cientificista y eurocéntrica universidad convencional. Y ello tiene que ver con los cuerpos porosos que requiere la universidad si quiere ser intercultural. Quizás por ello habría que comprender el denominativo intercultural tanto para la Amawtay Wasi como para la UAIIN-CRIC, y paradójicamente no la Tupak Katari, aunque en su proceso institucional y académico afloran ciertos gestos de ser una institución intercultural y ciertas prácticas que con mayor interés y profundidad dedican los sabios y sabias.

En una conversación sostenida con el sabio Gonzalo Atho de la Tupak Katari, decía que tenemos varios ajayus o espíritus, los cuales tienen también sus procesos de acuerdo “con todo lo que nos rodea según respiremos”. Los espíritus tendrían relación con el contexto sistémico de la naturaleza y el cosmos, mucho más en una ceremonia, pues la experiencia espiritual de un ritual “no es cualquier cosa, es el momento en que uno se renueva, es como salir nuevito, te regenera, es como un aire puro que se derrama sobre vos. Otro siempre sales[...]” (2015, entrevista personal). El sabio Gonzalo se refería a la nueva y otra condición humana que genera un acto ritual. La regeneración es una experiencia que genera otra humanidad, otra experiencia del cuerpo conectada a otro orden. A diferencia del cuerpo que se resiste y se permea, el cuerpo implícito señalado por el sabio se muestra poroso y abierto a otra condición espiritual. Ese “aire puro que se derrama” tiene analogía con el derrame fecundo del agua sobre la tierra y del cuerpo como lugar permeable de flujos de las fuerzas gravitacionales de la comunidad y el territorio. Esa experiencia permite entrar e una condición y mutar en otra. Es la conversión profunda de una forma trascendente de fluir entre estar y ser. Como dice Elvira Espejo:

La piel es un mediador entre lo interno y lo externo, un “cernidor” (suyuña) con poros abiertos (sit’artata) que se debe proteger. De este modo, la condición de la piel, y las envolturas de pieles adicionales en textil, definen la condición de ser persona y, todavía la del cuerpo social. La noción amerindia de la piel, como del cuerpo mismo, en su calidad de mediador poroso entre los órganos internos y el mundo externo, nos da pautas acerca del pensamiento andino sobre los diferentes espíritus del cuerpo (ajayu, janayu, animu, suti, etc.) (Citado en Arnold y Yapita 2000, 203).

1.4.4. El círculo, el olor, la coca y la medicina

Ese “otro siempre sales” implica a la piel como un “cernidor” (suyuña); muestra la interioridad del mundo espiritual al que implica penetrar y recorrer su distancia para vivirlo, estar en él y salir y retornar de él al mundo en flujo. Ese transcurso es también una zona de frontera porosa, susceptible de ser transitada. ¿Pero, qué es lo que impide su despliegue, su penetración, su recorrido para entrar y salir otro? Desde el sabio Atho es el cierre espiritual que impide acceder a esa otra zona de contacto con la Pacha.

Este cierre se comprende mejor cuando la estudiante Mayra Sigcha de la Amawtay Wasi en una entrevista sostenida en su casa, testimoniaba su experiencia pedagógica a partir de su ingreso a la Amawtay Wasi. En la primera clase, lo hizo con “unas megabotas” y “bien vestida”, pensando que la clase iba a ser como en las demás

universidades privadas, personas “bienvestidas” que revelan su condición de clase social media/alta. La experiencia, sin embargo, no fue así, tuvo que ser un choque pedagógico de horizontes. El horizonte mestizo que habita o desea habitar la plenitud de la modernidad occidental y la práctica cultural y ancestral del docente yachak, que se exponía en un horizonte de afirmación de su propio sentido de conocimiento, vivencia y pedagogía desde el ritual. El docente con el que Sigcha iba a comenzar la primera clase era un yachak, quien al primer saludo les pidió salir del curso para iniciar un ritual. La pedagogía del redondo, reclamada por el estudiante de la Tupak Katari, sería una vivencia concreta en la Amawtay Wasi.

El hecho de salir del aula ya era un llamado de atención a su ya sedimentada costumbre académica y pedagógica de pasar clases sentada en fila y con el docente al frente “pintando pajaritos en el aire”, como diría la mayor y estudiante Dolly de la UAIIN. El hecho de salir del aula era algo distinto. Era el inicial señalamiento de un camino que, desde la forma circular en el ritual, había de remover la condición de su doble conciencia. Así dice la estudiante de la Amawtay Wasi:

Para graduarse porque ellos quedaron egresados de la otra U. me llamaron y dije bueno en 3 a 4 años tenía otra carrera prácticamente pues dije lo puedo hacer y decido asistir como oyente, la primera clase que tuve fue ambiente vital y recuerdo primero que fui con unos mega tacos a U. porque eso acostumbraba completamente occidentalizada, pues llegué cansada primero porque la U. era alejada de la ciudad, y después esperaba la típica clase en el que el profesor era el ponente y nosotros simplemente escuchábamos y luego el profe y primeramente me llamó la atención porque era originario y después no tuvimos la clase dentro del aula salimos al patio nos pusimos en círculo [...] (Sigcha 2015, entrevista personal).

Al salir e integrarse al ritual, Sigcha pudo advertir la forma circular del ritual. Con el tiempo pudo comprender el significado de la misma, pero lo que en ese momento vivió, lo marcaría para toda la vida, incluso para el momento de elaborar y defender la tesis en el plan de contingencia académica del estado ecuatoriano, como se verá más adelante. El ritual experimentado había de marcar toda su vida:

[...] y nos pusimos en círculo y era como una relación más directa que uno detrás del otro en el aula normal y empezó la clase con un pequeño ritual el profesor saco coca, saco medicina en una botella había hierbitas colonia flores olor a trago nos puso en la mano nos dijo que nos frotamos y aspiremos que cerremos los ojos y tratemos de escuchar la naturaleza, entonces cuando me puso esa medicina en la mano sentí el olor y me transportó a cuando yo era niña en algún instante mi abuelito utilizaba esto sentí el olor y me transporté a mi niñez algún instante, con los ojos cerrados sentí el viento, el cantar de los pájaros porque la U estaba alejada de la ciudad y pues fue una experiencia diferente desde el primer día (Sigcha 2015, entrevista personal).

Es importante aprender de las experiencias de Sigcha, la forma cómo rememora recuerdos de su infancia provocados por el olor de la medicina y el proceso de aspirar, cerrar los ojos y escuchar la naturaleza. Sigcha asocia el olor a dimensiones de textura y aroma de ese mismo estímulo olfativo vivido en otro momento de su vida, en su niñez. Así, el olor del ritual desplegado de la forma circular del ritual, se constituye en el símbolo de la memoria recuperada. El poder evocador de los sentidos por el olor sembrará en Sigcha una especie de epifanía sensorial y de memoria lo cual le llevará a la reconstitución de sus lazos internos quebrados por una educación escolar y universitaria, que nunca le hablaron de la sabiduría de sus abuelos ni de los olores conectivos a la Pacha. El olor del ritual, claro, sería distinto a lo que huelen las universidades cómplices del capitalismo. Como dice Walsh: “Yo siento de alguna forma, hay algo que huele y duele. Huele por distintas razones. Huele en parte por sus complicidades. Sus complicidades con un capitalismo [...] realizado en nombre de la modernización de hecho aun colonial y efectuado en parte por medio de extractivismos geo–epistémicos, es decir de conocimientos pero también socioculturales y territoriales” (Walsh 2015, min.5).

Su memoria había estado anclada y ciega en los recuerdos sistemáticos producidos por hechos o por experiencias también existenciales, pero distanciados de los sentidos espirituales y epistémicos que practicaba su abuelo.

—Entonces el ritual de alguna manera reactivó tu memoria, tu historia, le dije.

—Sí, en el sentido del olfato regresé directamente a mi infancia y recordé que si se conocía que con el pasar del tiempo se fue perdiendo pero en algún instante conocí, viví esa experiencia sentí ese olor, de allí para adelante pues solo fue curiosidad me despertó muchísima curiosidad, entendí el porqué de muchas cosas y antes no le daba importancia ni sentido (Sigcha 2015, entrevista personal).

Sigcha vive la experiencia existencial más profunda, pues en ella el olor y la conexión espiritual demandada por el yachacs para “escuchar la naturaleza”, se materializan en experiencia de una pedagogía viva. Mayra escucha la naturaleza por el olor, porque después de todo es la conexión del abuelo con la naturaleza la que se escucha por el olor. Ese momento es importante para su vida, pues siente un momento constitutivo de su ser, una lección inaugural existencial que determinará su tema de tesis, su metodología –como se verá más adelante- y sus horizontes existenciales a veces ambivalentes y otras afirmativas, en fin, su propia vida en familia. Sentir el olor conllevará a proyectarse como sujeto de curiosidad, pero no la curiosidad autogenerada en una voluntad del sujeto absoluto, el individuo que se va configurar desde su propia

heroicidad de asumir la conquista del mundo como voluntad según Schopenhauer o la voluntad de ser más según Heidegger. Se trata de la voluntad que despierta por la conciencia de tener un largo sueño colonial. Despierta después de años de estar dormida espiritual y epistémicamente y entiende “el porqué de muchas cosas” a las cuales no reparaba, porque, claro, no existían en su conciencia, aunque sí en su memoria dormida. Desde ese despertar, y bajo la consigna visualizante del Yachac, Sigcha comienza a relacionar tiempos, hechos, vivencias y personas. Es el ser que en su condición de no-ser se negaba la posibilidad de establecer vínculos relacionales. Como dice la Amawtay Wasi: “La trama de relaciones es el ser. Si no hay relación no hay ser” (172). Y aquí se juega el grado de construcción de la realidad, la forma cómo la educación escolar y universitaria “enseñan” a olvidar y cómo la colonialidad del saber y del ser estructuran las dimensiones profundas de los sentidos del cuerpo, como aquellas del olfato, del sentir, del mirar y del recordar.

—No le dabas importancia, o sea que en otras ocasiones habías sentido el olor; pero, no tenías conexión, le pregunté nuevamente.

—No recuerdo claramente, si olores lo sentí sino mas bien me refiero a bueno cuando estudié arquitectura antes sabía, conocía que tenía que tener en cuenta los asoleamientos luz y sombra podía jugar y dar en los diseños utilidad tenía en cuenta la temperatura y así y también me daba cuenta que había días que el sol duraba más tiempo, que había días con luz más largos que otros pero no tenía conciencia que era por los solsticios y equinoccios y de que se daban en tales fechas no tenía conciencia de eso (Sigcha 2015, entrevista personal).

Las palabras de Sigcha determinan con mayor nitidez el rostro de la epistemología moderna dominante en la arquitectura. Un rostro que se mostraba en su propia racionalidad objetivante y explicativa de lo que era la luz, la sombra, la temperatura y la duración del sol en ciertos períodos temporales, como hechos sin conexiones con la memoria. Al otro lado de esa racionalidad, en verdad se tejía el otro del saber, el de los solsticios y equinoccios ancestrales, el lado oscuro e invisibilizado, negado y avasallado. Pero Sigcha al fin pone un término a sus relaciones con esa epistemología de la arquitectura dominante, pues si bien con ésta “no tenía conciencia” y con la Amawtay Wasi originaria se “daba cuenta” de a poco que había otra realidad, su toma de conciencia está desprendida del saber abstracto y retornada al saber del entendimiento convivencial:

—Si claro, ahí si entendí por qué hacían rituales a los ríos, a las vertientes, por qué a las montañas y antes me parecían tonto, luego le encontré sentido y di valor a todo (Sigcha 2015, entrevista personal).

El efecto del no saber, no darse cuenta, le hacía reproducir un racismo de la inteligencia sobre ese otro saber, su propio saber, al considerarlo de saber tonto. Y ello tiene que ver con que su parecer abstracto, sin práctica y sin convivencia, construía un sentido distorsionado porque estaba distante de las prácticas. Las prácticas rituales que le implicaban entender de otra manera al saber abstracto de aula. Sigcha a las prácticas rituales les encuentra sentido y de ahí en adelante comienza a darle “valor a todo”. Esa ruptura con su vida estructurada desde un no saber o un saber que la sobredeterminaba como sujeto sin su propio saber, no se viene como un deber de la inteligencia o por el rigor académico que la idea de una universidad, aunque sea indígena, le podría procurar. Al contrario, el saber circulaba por otros canales y otros vasos comunicantes —”otros hilos de la existencia” como diría Fernando Sarango en otro momento— no sólo por la mente y por la existencia que se explica en la razón sino por sus hilos internos más profundos y menos determinados por las determinaciones coloniales de un pensar desde el olvido:

[...] y empecé a recordar porque en ese proceso de crecimiento y de blanqueamiento que sufrimos todos los mestizos, se me olvidó que habían mitos en mi familia que tías mías lo comentaban se me olvidó que se practicaba no rituales grandes sino pues el curarte el mismo espanto es un ritual que yo no lo tenía en cuenta hasta que volví a la Amawtay Wasi y valore todo eso y sabía que eso se practicaba en mi familia, lo recordé...

—Recordaste que el conocimiento estaba en tu familia

—Sí, en mi familia, entonces me dí cuenta que mi abuelito era un sabio

—Vive todavía tu abuelito

—Si mi abuelito vive, el te cura con plantas, el te lee la vela como un Yachak, y valoro eso que estaba ya en mi familia.

—Y antes no tenías esa conciencia

—O no, bueno yo recuerdo cuando era niña me decían cuando iba a la escuela mi familia me decía no dirás que tu abuelito sabe curar bueno y yo crecí viendo eso a pesar que yo sabía que hacia mi abuelito la gente le buscaba lo veía con tanta bondad en el corazón y ayudaba bueno ayuda a la gente (Sigcha 2015, entrevista personal).

Recordar el saber que uno ya tiene, es el desafío de recorrer la distancia del olvido colonial. Después de todo, el saber colonizado venía con un color, el del blanqueamiento. El pensamiento del olvido de lo propio, implicaba la conversión de un ser en otro definido por el matiz del color blanco. Y ello para Sigcha también es un sufrimiento, un dolor secreto, pues en su profundidad existencial, su ser mestizo se había olvidado, ocultado y pigmentado en un no-ser, el ser blanco que jamás llegaría a ser. Pero Sigcha va recordando y recuperando ese saber como sabiduría distintiva del saber académico, pues como dice ella, ya “sabía lo que hacía mi abuelito”.

El despliegue pedagógico de la Amawtay Wasi le ayuda a retornar de manera palpable a su cualidad primigenia de sabiduría. Aquí es importante sostener que la Amawtay Wasi le había procurado precisamente el retorno a la cualidad de ser sabios. No en la dimensión de los amawtas o yachaks sino en la dimensión de escuchar las voces de la sabiduría, de retornar a los referentes epistémicos, éticos y espirituales negados por la colonialidad del saber. Como dice la Amawtay Wasi: “Los seres humanos son concebidos como sabios en crisálida; el espacio y el tiempo son visualizados como espirales, esféricas y dinámicas” (Sumak Yachaipi, 172).

Localizada la experiencia circular del ritual en una estudiante que se asumía como mestiza, precisamente esa condición de identidad impuesta e ideologizada por el estado y las clases dominantes blancoides, la práctica pedagógica y espiritual emergida removía los sedimentos existenciales más profundos de la dominación colonial. El espacio y el tiempo entran en movimiento cíclico, pues su cuerpo como espacio de memoria articula el retorno dinámico a la experiencia sabia. A decir de Humberto Maturana: “cuando una mariposa sale de la crisálida, sale hechita para encontrarse con flores, néctar y no con insecticidas. Esa es su hechura, una confianza implícita en su entorno acogedor y ecológico al cual pertenece según su historia evolutiva”. La vivencia de Mayra Sigcha va retomando su propio entorno acogedor, su propia ecología de saberes y de memoria, va recuperando, por generación de la Amawtay Wasi, su ser sabia en crisálida. Eduardo Galeano había dicho que cuando la mariposa sale de su crisálida, busca de manera natural la flor, pero qué pasa cuando se enfrenta a los insecticidas? La mariposa se distorsiona y desvía su natural conexión con la naturaleza. Algo así ocurre con el sistema educativo dominante. Estudiantes como Mayra Sigcha se orientan a su cultura y lengua de manera natural pero es el sistema quien las sustrae y las reabsorbe a la lógica distinta a su ser. En este proceso, la estudiante Sigcha revelaba la contenciosa relación en su interioridad procurada por el olor del ritual y el proceso de desprendimiento con el insecticida moderno de su saber y sentir. La Amawtay Wasi, en este sentido, contribuía a establecer lo que el docente Walter Fernández de Ingeniería Agronómica la Tupak Katari había denominado como “retorno al camino”, aunque con un matiz: el retorno al camino de sabiduría desde el ser mestizo. Sigcha comenzaba a exponer lo que Silvia Rivera, desde otra orilla, había denominado como “sacar el indio que llevamos dentro” y a confrontar de ahí en adelante la conciencia de la doble conciencia, como diría Dubois.

Hay una estrecha relación entre los seres humanos concebidos como “sabios en crisálida” y el espacio y el tiempo que se visualiza en formas de “espirales, esféricas y dinámicas”. Si la misión de la Amawtay Wasi es recuperar el ser sabio de indios y no indios, dicha propuesta apunta a un reconocimiento interior de las personas respecto a su propia sabiduría sedimentada en su cuerpo y su memoria. Pero es esta misión la olvidada por la Tupak Katari. Concentrada y contraída en una estructura de gestión institucional burocrática, donde lo comunitario es una real ausencia, y determinada por la ciencia y la presencia mayoritaria de científicos, su misión en el discurso y en la práctica tiene profundas diferencias con el retorno al camino ancestral o la mutua infección entre ciencia dominante y ciencia ancestral.

Esta es la experiencia decolonial del ser que la pedagogía de la Amawtay Wasi sembraba mientras funcionaba. En el caso del Saraguro Benigno Zhingre, estudiante de la traza/carrera Ciencias de la Educación, mención Pedagogía Intercultural, la tensión generada a través del ritual y la forma de la chakana le devuelve a su ser originario. Sólo que la diferencia con el sujeto mestizo es que genera otra experiencia constitutiva y el camino de retorno es mucho más profundo.

1.4.5. Reconstrucción, reenergización, revivencialización del Raymi

Al respecto, es necesario compartir las autoafirmaciones reconstitutivas del ser en ese proceso de entender la pluriversidad no sólo como categoría externa al runa (persona íntegra en kichua) o como herramienta ortopédica que permita objetivar y realizar interacciones racionalizadas con otros por dicha categoría. No es así la pluriversidad, ella no se realiza como dispositivo ajeno a la interioridad de la persona, no es una herramienta de pensamiento abstracta que se superpone a la conciencia, como un artefacto conceptual que se maneje hasta su desgaste y se espere su cambio de moda teórica para devenir luego en otro concepto que permita modular el concepto sobre la conciencia. Al contrario, la pluriversidad implica una vivencia, un pachakuti espiritual–epistémico–corporal–político desde la memoria histórica de lo que existía antes de 1492, su actualización profunda en el presente contemporáneo y su proyección descolonizadora y decolonial al futuro.

Benigno Zhingre, indígena Saraguro, docente de escuela Primaria y Secundaria, titulado de la Amawtay Wasi, da cuenta de ese proceso reconstitutivo de su sami

(espíritu en kichua) en función a la pluriversidad reconstituida por medio de la pedagoga concreta vivencial:

Eso ha sido, para mí al menos, fundamental y me siento orgulloso de ser de la Amawtay Wasi y orgulloso también de haber recibido todo un bagaje de experiencias, de conocimientos, y esto que me han servido para ir construyéndome en el proceso de esta nueva vida y un poco también, yo desde antes hacía la parte espiritual, me ha ayudado a sustentar la parte espiritual, yo, bueno un poco, empecé a hacer de yachak o tayta, desde muy joven, bueno yo tengo rasgos también, eminentemente, vengo de una familia de padres, abuelos, tatarabuelos que han sabido de la medicina ancestral, pero desde la clandestinidad, y bueno los años ochenta y cinco muy jóvenes nos hacíamos danza, música, y ahí empezamos con el profesor de la reconstrucción, revivencialización del Raymi (Zhingre 2014, entrevista personal).

El orgullo de Zhingre al ser de la Amawtay Wasi radica en el proceso de reconstrucción de su experiencia y memoria como Saraguro. Que la Amawtay Wasi le haya ayudado a sustentar su parte espiritual, y a fortalecer lo que traía de niño y de joven, tanto de la medicina como de la música y la danza, muestra el horizonte distinto de otras universidades orientadas a desindianizar la identidad originaria, es decir a blanquear al indio o al negro, a convertirlo en un profesional confeso de alguna religión extraña o de convertirlo en un científico frío, objetivo y eurocéntrico.

Zhingre se fue mutando desde adentro y acercando a la resolución de su contradicción, “construyendo en esta nueva vida”, haciendo lo que el mundo Saraguro implicaba, no lo que del mundo euro-norte-occidental se replicaba, aunque hacía uso de muchos de sus elementos. En ese proceso había una tensión entre el desprendimiento del mundo ajeno y la recepción simultánea de la vitalidad consciente de su identidad y cultura (Smith 2015, conversación personal). Esa vitalidad acompañada también de intelectuales naturales de la comunidad:

[...] empezamos con el Inti Raymi, muy folclóricamente, muy, cómo diría yo, muy chabacanamente, muy, cómo te decía, muy superficialmente, yo hacía danza, otros cumpas hacían música y empezamos así y yo desde entonces hacía la parte de espiritualista, cómo le llaman en Bolivia, al tayta, al chaman, bueno, aquí se ha dado y se hace todo más con el yachak y con el tayta, más ya, entonces eso empecé a hacer, bueno, a veces fuertes para mí, porque no estuve preparado a veces, me iba nomas de un ambiente a otro ambiente y yo ya había hecho mis energéticos y así fui avanzando. La Amawtay Wasi me hizo que sostenga esa parte, que sistematice, y con eso un poco como que hacen todos los cimientos para sustentar la parte espiritual” (Zhingre 2014, entrevista personal).

Shingre transita por momentos blandos, débiles, a los que llama “chabacanamente”, “superficialmente” hasta llegar a vivencias “fuertes” ayudado “en” la experiencia del tayta y del yachak. Y estar en dicha experiencia implica estar en y con

el mundo de las autoridades espirituales. Sin embargo, aun no establecido plenamente en el mundo propio, deambula de un lugar a otro, haciendo “mis energéticos” y así va avanzando en el camino de recuperación de su interioridad espiritual. El estar avanzando, por tanto, no sólo se da en el orden de relación con el otro: por ejemplo, con el mestizo, sino en estar avanzando en la profundidad interior del ser originario. En este caminar que va de la experiencia superficial, blanda y débil a la experiencia significativa, dura y fuerte de la descolonización espiritual, la Amawtay Wasi ha tenido su efecto práctico en la vida misma de Zhingre. Como él dice: “La Amawtay Wasi me hizo que sostenga esa parte, que sistematice, y con eso un poco como que hacen todos los cimientos para sustentar la parte espiritual” (Zhingre 2014, entrevista personal).

La Amawtay Wasi habría operado en su formación profesional, no sólo en su formación cognitiva o de conocimientos mediados por la interculturalidad, al manejar las dos matrices de conocimientos occidental y originario, sino porque habría sostenido la parte sustancial de su base existencial, los “cimientos” necesarios para la reconstrucción del Samay.

Esos cimientos adosados por la Amawtay Wasi, tendrían su repercusión social en actos concretos de descolonización espiritual. Desde el acto originario de posesión de Salvador Quispe, y que “nadie, nadie había visto un ritual de posesionamiento”, hasta el entierro de un joven muerto:

[...]aquí enterramos a un joven que se murió, papá del que empezamos reconstruyendo, el hijo del que empezamos reconstruyendo la espiritualidad andina, se murió muy joven, y él decidió no enterrar con misa ni en la iglesia, ni en el panteón, él decidió enterrar con yachak, en la comunidad y cerca de su casa, y el yachak era yo, y se rompió un esquema paradigmático. Yo me quedé mal y tuve que vivir un proceso de reconstrucción, un proceso de reenergización fuerte, de casi un año y medio, pasé mal energéticamente porque, más era el impacto psicológico, es que es psicológicamente me ha afectado mucho, a lo mejor no estuve tan preparado y eso hice; Y salir de aquí a la calle me daba miedo a mi, porque la gente me decía así, cómo él y quién le ha dado potestad para que, solo un cura que ha estudiado doce años, trece años, catorce años, puede enterrar a un muerto, pobrecito, tiene que ir a sacar, capaz de estar gritando que no quiere estar allá, que quiere estar, que vaya a dejar él, y justo esos tiempitos llovía, yo hacía (...) en los páramos, que decía que esto, que aquello, pero quién, después hubo un temblor, no sé qué, pero todo era por esto, ahora ya se ha parado la gente, ya se cansó [...]. (Zhingre 2014, entrevista personal).

La ruptura del paradigma dominante pasa también por la experiencia espiritual. Es un giro descolonizador que pone patas arriba el sentido común de la dominación religiosa, sus lugares, sus acciones y sus protocolos determinados por la institucionalidad católica. Pero el desprendimiento del esquema paradigmático, está

acompañado de fuertes experiencias dolorosas, de tensiones problematizadoras que no representan al héroe demoníaco de la modernidad occidental, su demoníaca búsqueda de la patria trascendental o su re-encuentro con los dioses ahuyentados por el racionalismo solipsista. No, la experiencia de Zhingre alcanza a visibilizar y sentir, como Sigcha, tanto la herida colonial de ser oprimido por la modernidad/colonialidad, como por el dolor del desprendimiento y la afirmación de otras reglas de relacionamiento con el contexto social. La herida colonial entonces no es sólo una herida infringida que sangra por efectos de la opresión, la explotación y el ninguneo coloniales, sino porque se trata de forjar su paulatina cicatrización, un cierre gradual a la llaga que duele y que sin pretender su absoluta cicatrización se avanza por el camino de la “reconstrucción”, la “reenergetización” y el retorno a otra piel, otro cuerpo, el retorno a la cosmoacción señalada en la UAIIN-CRIC. De acá que se haya generado una especie de fascismo espiritual por parte de la autoridad católica, cuando:

[...] el cura mismo a mi mamá le ha dicho que me va a excomulgar, dijo mejor, desde ahí ya no voy a misa, pero yo vivo mi espiritualidad, vivo por mi armonía, eso Dios quiere que vivas bien, que vivas bien en armonía, con tu familia, con tus vecinos, con la gente, esto es el cielo, y si no es el cielo que ellos pintan después de muerto, después de muerto mi espíritu está aquí, mi cuerpo se irá a la Pachamama... esas cosas en la Amawtay Wasi me ha ayudado a endurar (Zhingre 2014, entrevista personal).

Al no retornar a misa y aceptar desde su mamá la excomulgación, le ha procurado a Shingre una certeza: vivir la armonía integral, que se semeja a un estar en el cielo, pero no el cielo contrapuesto al infierno, aquél perteneciente al diseño global espiritual de la modernidad/colonialidad, sino al cielo que se realiza en el aka pacha. Desde aquí, “el cielo que ellos pintan después de muerto” sufre un vuelco, digamos que su pintura metafísica, abstracta e ideal se arraiga en el suelo cultural, entendiendo éste como el lugar espiritual que se queda “aquí”, y el lugar corporal que se integra a la Pacha.

En este recorrido testimonial de Zhingre, la Amawtay Wasi ha señalado el Pachakuti espiritual–epistémico–corporal–político a ser transitado. Y si el camino alcanzado es tan importante como el camino señalado, hay entre Shingre y la Amawtay Wasi, no las estructuras estructurantes de la institucionalidad material sobre el cuerpo y la subjetividad de un pasivo agente sino la sistémica y sistemática reconstrucción de un mundo propio que alcanza a entretejer junto a otros mundos, el hilo conductor de la pluriversidad.

Después de todo la institucionalidad de la Amawtay Wasi no estuvo sólo en las aulas, en los espacios de intramuros, no había entonces posibilidad de que las estructuras estructurantes de los edificios enfermos y diseñados para habitar malos espíritus, malas energías puedan estructurar su memoria y conciencia, sus prácticas y deberes con la Pacha. La sistémica y sistemática reconstrucción de su espiritualidad tuvo la conexión con el territorio, con los lugares sagrados, con la comunidad de la naturaleza. Y reconstruir esa conexión significaba la posibilidad de un estar muerto en vida o de un estar vivo en y con la vida. Y en esa cuestión de vida y muerte, también implicaba a la parte académica, a las lecturas pertinentes con cultura y lengua. En este sentido, la Amawtay Wasi lo había ayudado combinando el sentido de formación académica con el sentido de reconstrucción espiritual:

Entonces mira, todas esas cosas, yo, como te digo, si no hubiera estudiado, [...] hubiera estado cadáver, a lo mejor muerto, eso el reconocimiento a mí mismo, el fortalecimiento de mi energía, me ayudó mucho a darme, a sostenerme y después dije, hasta ahí llego, y claro, evidentemente, en actos evidentemente ya especiales, lo hago (Zhingre 2014, conversación personal).

Lo dicho por Zhingre marca aquello que implica la superación de la doble conciencia que la modernidad/colonialidad habría generado en la subjetividad de los colonizados. No se trata sólo de un proceso en un tiempo de formación profesional, sino de que el estudio integrado de contenidos, la pedagogía y el horizonte de vida en el camino de los ancestros, pueda ayudar en la reconstrucción de su identidad y de su espiritualidad, al punto de cotejar que la forma de vida interior sino está espiritualizada y energizada uno puede estar “cadáver”, “a lo mejor muerto”.

Pero mantenerse en vida, con la vida y para la vida, requiere otras prácticas complementarias. Es asumir no tanto el dominio de las destrezas de ciertas acciones, como quien aprende a manejar una herramienta, sea ésta conceptual, instrumental o utensilio alguno, sino a decir de Zhingre:

[...] porque uno necesita preparación, necesitas tiempo, necesitas tú estar preparado, una buena alimentación, dejar de estar en esas cosas, porque eso también te va, la parte celular te absorbe, entonces para hacer eso tienes que estar fuera de eso, más meditando en la vocación, con la medicina y todo eso, y mientras estás en eso ya no tienes más tiempo para otras cosas, y si es así de la noche a la mañana, fatal. Bueno, una agüita de manzanilla y un pancito... ¿Ya acabamos, para que apagues?” (Zhingre 2014, entrevista personal).

Mientras tomábamos la agüita de manzanilla con el pancito, la cuestión de la preparación, tiempo, alimentación y dejar de estar en determinadas cosas, que es algo

así como desprenderse del hábitus incorporado por la dominación, y mientras eso sucede el cuerpo requiere regenerar la absorción de la parte celular, quedar fuera de eso, eso entendido como fuera del diagrama de la modernidad/colonialidad, un espacio de relativa exterioridad donde el cuerpo reconstruye su morada ancestral, tiempo–espacio en y del cuerpo y del “retorno en sí, así mismo se hace nacer”, como diría el abuelo Macías. Ese “dejar de estar en esas cosas” y “tienes que estar fuera de eso”, es un desprendimiento de lugar y deshabitarlo colocando en otro lugar en otro tiempo el cuerpo. Ese “dejar” y “estar fuera de”, es el lugar de la modernidad/colonialidad que hasta esa toma de conciencia y memoria, habría operado en el cuerpo como lugar de conflicto entre tendencias de dominación y tendencias de resistencia y afirmación.

Zhingre transitaba y sentía ese conflicto y Anibal Quijano podría teorizarlo de la siguiente manera:

En América Latina y en el Caribe, desde siempre en su historia, está planteado un conflicto entre tendencias que se dirigen hacia una reoriginalización cultural y otras de represión contra ellas o de reabsorción de sus productos dentro del poder dominante en la sociedad. Ese conflicto impregna nuestra más profunda experiencia histórica, porque no solamente subyace en la raíz de nuestros problemas de identidad, sino que a traviesa toda nuestra historia, desde el comienzo mismo de la constitución de América, como una tensión continua de la subjetividad, donde el carácter del imaginario y de los modos de conocer y de producir conocimiento es una cuestión siempre abierta (Quijano 1999, 25).

Zhingre resume la continuidad de la historia de las dominaciones modernas en el cuerpo. Es una relación entre la macropolítica colonial y la micropolítica corporal que crea una tensión continua que implica además de la represión, la reabsorción del cuerpo como un producto–objeto en la interioridad del poder colonial dominante. Pero Zhingre resiste desde la exterioridad de la interioridad dominante. Retorna a su tiempo-espacio en medio de procesos dolorosos existenciales, psicológicos y sociales. El conflicto se traduce en una lucha material y simbólica entre cuerpo y sistema. Si por una de las tendencias se trata de la reabsorción, ella no operaría sino es por la filtración de sus energías ñanqha de dominación en un cuerpo vacío o cuerpo donde se habría ahuyentado el *sami*/espíritu o en todo caso el *sami* estaría replegado a las zonas profundas como cubierto por múltiples capas de la cebolla. De acá que ser un objeto fácil de reabsorción al sistema dominante implique una operación sobre un cuerpo también dominado, sobre todo del plano espiritual o energético reprimido o expulsado.

Frente a las tendencias absorventes del sistema, en el otro lado del sistema, en su exterioridad relativa; sin embargo, hay también fuerzas interiores que demandan

absorciones propias, localizadas en las células. De acá la buena alimentación, la meditación y la medicina propia que revitalicen las células, como instancias físicas y químicas; pero también como células culturales y políticas. En este sentido, las células adquieren otra connotación ligada a la vida, pues son también órganos conscientes de absorción del tiempo–espacio corporal, ritual, epistémico y político propio. Por ello el conocimiento, la conciencia y la memoria india no se localizan sólo en la mente o en el pensamiento, son también localizaciones en el cuerpo, en los riñones, en el corazón, en los pulmones; *chuyma*.

1.4.6. Desprenderse del mundo y avanzar a otros mundos

Pensar la pluriversidad tiene que ver con el tiempo histórico latente en los pueblos indígenas, tiempo distinto al teleológico de la modernidad occidental. Es el tiempo que se encuentra al fondo de América Latina, y en la superficie de Abya Yala. En la parte andina de Abya Yala, el sentimiento de otra época tiene continuidad con el retorno del tiempo-espacio propio así como de los conceptos con los cuales nombrar ese retorno. A decir de Benigno Zhingre, titulado de la Amawtay Wasi:

Bueno, creo que en estos tiempos y en estas épocas cuando se está viviendo otro Pachakuti y eminentemente son otros conceptos lo que se dan [...] pero antes la pluriversidad funcionaba porque se veía una sociedad única y con un camino único, en cambio ahora vemos, aunque los Estados no nos visibilicen, especialmente yo hablo por el Ecuador (Zhingre 2014, entrevista personal).

Pero los conceptos que se dan no son los inventados por la coyuntura global, las necesidades intelectuales, es decir no nacen de una creación abstracta. Los conceptos que acompañan el Pachakuti, vienen desde la memoria de lo que ya existía antes de la invasión europea. Por ello la Amawtay Wasi en su texto curricular, anuncia la necesidad de “recuperar el tejido vivo de la interculturalidad cósmica” y la UAIIN-CRIC en su documento de trabajo educativo, plantea que es necesario ir por el camino de la “reconstrucción de nuestras culturas, a través de la educación propia, que necesariamente implica consolidar una autonomía plena, como pueblos originarios” (SEIP–UAIIN-CRIC, 8).

“Recuperar” y “reconstrucción” anuncian un proceso reconstitutivo de lo ya existente en la memoria de los tiempos, y su conjugación con los actuales tiempos, pero siempre proyectando una autonomía posible que permita desplegar las propias

capacidades y lógicas de los pueblos originarios. La pluriversidad, en este contexto, más que es un concepto nuevo es una chonta crítica, una herramienta que se articula críticamente al actual proceso del tiempo global dominante, como se acopla al tiempo del pachakuti. Pero es nuevo en su condición de concepto emergente de una memoria de lo ya existente como referente de la propuesta de universidad no anquilosada en una condición monotópica y que no mira o mira ciegamente hasta lo que ocurre en las fiestas. Como dice Zhingre:

[...] en Bolivia se da esa pluriversidad, pluridiversidad, porque ahí están los unos, los otros y cada pueblo saliendo especialmente en esos grandes desfiles que hacen en Bolivia, que el pobre Evo se tiene que bailar, por ejemplo, con una cultura, con otra cultura, con otra cultura, es fenomenal para mí, eso es permitir que los pueblos se desarrollen con su música, con su danza, con su lengua, con su vestimenta, me parece super importante [...] (Zhingre 2014, comunicación personal).

Si bien Zhingre muestra como modelo de pluriversidad a Bolivia a partir de ciertos datos de representación simbólica entre el estado y los sectores indígenas, y cuestiona que en su país no se dé de la misma manera, lo que es necesario ver es la concepción de la pluriversidad articulada a su visión. Shingre mira a los unos y los otros, y al hecho de que Evo baile con una y otra cultura. Lo que califica de “fenomenal” se asienta en la esperanza de que cada pueblo se desarrolle con sus especificidades integrales de música, danza, lengua, vestimenta y pensamiento (¿y la economía?), y al mismo tiempo se pueda “bailar” en esa diversidad. Shingre menciona la potencia de la pluriversidad desde la interacción del encuentro a partir del arte propio. Desde una perspectiva moderna las fiestas indígenas serían parte de un repertorio folclórico, sin sentido civilizatorio, sin nada que enseñar que no fuera el exotismo pasajero de una expresión de costumbres de pueblo. Al contrario, Shingre está mirando un modelo social de la posible interacción de la pluriversidad, al igual que la UAIIN-CRIC, cuyos significados de las fiestas y el arte implican un sentido profundo de existencia:

No podemos desconocer que por medio del arte como las artesanías, el teatro, las danzas y la música nos encontramos con otros pueblos hermanos. Es el gancho para hacer procesos de interculturalidad y así rescatar este tipo de valores culturales que día a día la globalización ha ido callando y nosotros nos contagiamos olvidando las raíces que fácilmente las descuidamos (Orla 2012, 21).

Acá se apuesta por el encuentro, lo que denominamos tinku desde la perspectiva aymara, un encuentro de raíces. Las expresiones artísticas y culturales mientras para los

ojos modernos son unas costumbres y fiestas más, para los indígenas de la UAIIN-CRIC y Zhingre son, en la afinidad situada, “un gancho”. Este gancho es la imagen inversa de un sentido de desenganche decolonial de las epistemologías occidentales que colonizaron saberes y prácticas y experiencias de vida y lugares de conocimiento como las fiestas y expresiones artísticas así como una “apertura” a un pensamiento otro que establece otra forma de pensar “desde una pluralidad de puntos de enunciación geohistóricamente situados” y que se encuentran también en la fiesta. Las prácticas artísticas y culturales entonces, constituyen sentidos profundos de convivencia intercultural y de lucha política contra el contagio del acallamiento y la mudez global.

Así, tal posibilidad de “bailar” espiritualmente con y entre todas las culturas y promover el despliegue integral de las especificidades de cada cultura, desde y para el encuentro de las raíces de los pueblos, implica un eje articulador, un eje que imbrique esas relaciones de participación.

En ese contexto tiene que haber un hilo conductor y ese hilo conductor sería la Pluriversidad, entonces, aquí igual, aunque como digo el Estado no tiene ese hilo conductor, pero estamos viviendo una Pluriversidad, estamos viviendo un pensamiento pluriverso, estamos respetando al uno, respetando al otro, haciendo que participe el otro, haciendo que participe el otro, hemos avanzado en el trato con el mundo mestizo también, el mero hecho yo de, yo vivo aquí veintitrés, veinticuatro años casi, fui uno de los primeros que me vine a vivir en esa época, no con la finalidad de negar mi origen, sino con la finalidad de retomar estas tierras porque fueron nuestras, con ese entusiasmo, con ese coraje, vine y aquí pues decían y este indio cómo así pues viene acá, que plata tendrá y así era, ver a un indio parar una casa aquí, fatal, imposible que un indio tenga plata para una casa, pero la decisión que tomé, dije, no pues este pueblo es nuestro y hay que retomarlos y ventajosamente hoy en día casi estamos en un treinta por ciento habitados indígenas en el urbano de Saraguro y yo eso me lo tomo con mucho gusto, pero eso nos ha posibilitado la convivencia con el mundo mestizo [...] (Zhingre 2014, entrevista personal).

La pluriversidad como referencia de lo ya existente en la memoria histórica, así como “hilo conductor” contemporáneo de la diversidad, sería la condición de imbricación del tejido cósmico de los pueblos originarios. Al margen del Estado y a veces contra el Estado que con sus políticas de interculturalidad diseñadas desde arriba puede promover otro sentido histórico, distinto a los pueblos originarios, la pluriversidad se daría en la vivencia cotidiana. Para Shingre estamos viviendo un pensamiento pluriverso, de respeto y de participación, inclusive “avanzando en el trato con el mundo mestizo”. Ese avance a otros mundos como el mestizo marca la identidad india de Zhingre y revela la imposibilidad de avance del mundo mestizo, pues históricamente se sabe que el mundo mestizo siempre ha mirado hacia el mundo euro-

norte-occidental, intentando blanquear su identidad mestiza y negar su lado indio. El orgullo de sentirse indio no sólo a partir de la convivencia intercultural en la diversidad y avanzando hacia el mundo mestizo, sino también de ver dicho avance desde la parte territorial de asumir sus tierras y asimismo de construir su casa en medio de una mayoría de mestizos. Con ese entusiasmo, con ese coraje”, a decir de Zhingre, se revela el orgullo y la identidad que avanza a otras identidades. Es un proceso de tránsito hacia la relación con el otro, que sin embargo deja pendiente la normalización descolonizadora de las relaciones profundas, por ejemplo, en el ámbito de los matrimonios entre identidades y mundos distintos, y “que se explican por la vigencia del patrón del poder colonial que controla de manera tácita las reglas de relacionamiento” (Fernández 2009, 96). Aun sin ver el avance ruptor ante ciertas relaciones controladas por el patrón de poder colonial, sin embargo:

[...] los mestizos están también entendiendo el concepto pluriverso y en alguna parte viviendo, lo hemos ido haciendo entender y nosotros eminentemente lo hemos ido entendiendo, porque nosotros también eramos, es su momento, tan radicales, tan indigenistas en sí, muy indianistas, entonces también eso es malo [...] (Zhingre 2014, entrevista personal)

La pluriversidad no es una receta predicha y pre-existente desde la memoria histórica, la cual habría que repetir. Si bien ya existía como hilo conductor de las relaciones entre pueblos de Abya Yala, el cual fue interrumpido con la invasión colonial, el hilo descuartizado que entretejía la “interculturalidad cósmica”, entender y vivir la pluriversidad es una forma que “va y viene” en las relaciones. Y ello comienza por un principio ético de reconocimiento del lugar fundamentalista o etnocéntrico del que uno puede partir. Ese “nosotros” que ha ido “entendiendo”, es también una mirada crítica ante la propia cultura que puede reproducir la colonialidad de las relaciones y la dialéctica del colonizador y del colonizado. Esto es la superación de que sólo la propia cultura es descolonizada y que sólo el otro es colonizador. En contraruta de esta dialéctica colonial, el avance hacia el mundo mestizo, entonces, comienza por una revisión de los presupuestos y los lugares desde donde uno parte para avanzar a otros mundos. Se instala pues la doble crítica que implica la crítica hacia la propia cultura y la proyección a conversar con otras culturas, tomando en cuenta la situación de una concienciencia colonizada que recupera su memoria profunda precolonial.

Ello implica escarbar la mirada autocrítica, no sólo en el sentido de buscar recomponer conocimientos propios, tal como el sabio Javier Lara de la Tupak Katari lo

sugería, sino de escarbar la propia sedimentación colonial que se guarda en el ser colonizado. Ser tan indigenistas o tan indianistas, “también eso es malo”, mutila la posibilidad de una relación intercultural cósmica y de que el hilo conductor de la pluriversidad entreteja una nueva sociedad o un proyecto decolonial de la convivencia entre diversos mundos. Este proyecto que no está sólo en el futuro, sino que parte del tiempo pasado propio y se realiza en el presente de “avance” a otros mundos.

En ese “avance” al mundo mestizo y a otros mundos se va entretejiendo el hilo conductor de la pluriversidad, hasta horizontear un imaginario posible de nuevo mundo donde se conviva entre distintos mundos. Esta posibilidad va contra la idea dominante de que existe un solo mundo, al cual habría que integrarse o ser incluido. No tal, se trata de habitar los mundos diversos y distintos versos de pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes así como de otras culturas. Un mundo donde quepan muchos mundos en el mundo, mundos entretejidos por el hilo conductor de la pluriversidad. Por ello para Zhingre, el significado total que se construye en el horizonte implica asumir lo siguiente:

[...] la pluriversidad es la vida en armonía entre varias culturas, diversidad de pueblos, diversidad de pensamiento, diversidad de etnias, diversidad de lenguas, eso para mí es la pluriversidad y eso, como digo, se está trabajando, se está viviendo, se está hablando mucho en estos tiempos (Zhingre 2014, entrevista personal).

Establecer la armonía de culturas, pueblos, pensamientos, etnias, lenguas, desestabiliza la actual composición institucional de las universidades convencionales y de los propios estados nacionales. Zhingre asume esa visión desde su particularidad de Saraguro en proyección a la diversidad y la armonía de la pluriversidad de pueblos.

1.5. La investigación, una fiesta de la cosecha

1.5.1. El fluido de la interculturalidad cósmica

Por ello la interculturalidad cósmica es una propuesta que no radica en una nueva creatividad del término ni en una nueva formulación teórica que quiera debatir conceptualmente con la academia, menos que sea una experiencia por fuera de los sujetos. No, la interculturalidad es una condición humana y cósmica, y por ello los indígenas y no indígenas con racionalidad opresora de la naturaleza deben darse cuenta de su caminar. Como dice la Amawtay Wasi en la Facultad de Ciencias Agroecológicas:

Esta comprensión de la naturaleza debe ser entendida por los habitantes modernos, quienes siempre han querido transformar la naturaleza a su antojo, consiguiendo los desastrosos resultados que hoy vemos. Es preciso entender los procesos que ocurren en la naturaleza que hoy vemos. Es preciso entender los procesos que ocurren en la naturaleza para no entorpecer su funcionamiento, La inteligencia del hombre no debe estar sobre la naturaleza; esta arrogancia demostrada a través de programas que han atentado y destruyen la naturaleza, se han vuelto en contra de la propia sociedad, pues sus consecuencias repercuten en la vida de todos (2001, 12).

El pensamiento de la Amawtay Wasi para el emprendimiento y la investigación en la comunidad tiene como punto de partida “la comprensión de la naturaleza”. Y el acto de comprender desafía a todas las filosofías existenciales respecto a la comprensión del lenguaje. El lenguaje como mundo por habitar gira hacia la naturaleza como mundo por re-conectar, pues habitar como se habita el lenguaje es establecer un asentamiento existencial y la reconexión implica no sólo ello sino recuperar el flujo y el tejido que siempre fuimos y somos. No habitamos un lugar, sino, fuimos como la palabra compartida, de aquí pa’ allá en reciprocidad.

Si somos seres fluidos en la reciprocidad la ciencia euro-norte occidental debe ayudar a ese flujo cósmico, no a consagrar al sujeto científico como metapunto intelectual, al margen de lo que ocurre a la Madre Tierra. Por ello la Amawtay Wasi se estructura en base a la comprensión de la naturaleza para entender sus procesos y lo que ocurre en ella, “para no entorpecer su funcionamiento”. Investigar con, desde y para la Madre Tierra, la comunidad y el territorio es un pensar otro y un investigar distinto a la investigación de la “inteligencia del hombre... sobre la naturaleza”. De acá que el libro verde de la Amawtay Wasi plantea la pedagogía y la investigación relacionada con la cuestión existencial–ontológico del ser:

Niveles del aprender a ser

Nivel 1: aprender a pensar haciendo comunitariamente; Nivel 2: aprender a aprender; Nivel 3: aprender a desaprender y reaprender; nivel 4: aprender a emprender; Nivel 5: aprender toda vida.

En el primer nivel de aprendizaje, las caracteriza como Aprender a pensar Haciendo Comunitariamente, el estudiante construye, plantea y resuelve problemas de baja complejidad en los campos de interés de las comunidades, de la universidad y de los suyos. Desde un inicio se articula a procesos investigativos, de emprendimientos y de prestación de servicios, que le permiten desarrollar un conocimiento productivo (212).

La Amawtay Wasi ha cultivado una forma de investigación y aprendizaje, y ha proyectado que el conocimiento no se lo genera sólo en aulas, entre cuatro paredes, y menos desde la centralidad de una masa a-crítica de cerebros sino que se investiga según “los campos de interés de las comunidades”. La investigación por tanto no se

hace extensiva, no se lleva de la universidad a la comunidad, sino que se genera desde la visión y necesidades de las comunidades, no desde una ciudad separada de los cuerpos y los seres espirituales. La asepsia de laboratorios, máquinas, computadoras, funcionamiento vertiginoso de cerebros, espantan a los seres de otros mundos.

Por ello en esta fase es importante la fase de exploración, de acostumbramiento en la convivencia, pues desde esa experiencia se comienza a tejer el “conocimiento productivo”. Así, la investigación hacia un “conocimiento productivo” pone en debate el concepto de productividad o de educación productiva y comunitaria de la Tupak Katari. El conocimiento productivo es posible de la mano de la comunidad. El conocimiento productivo en las aulas y el internado resulta otro, muchas veces sirviendo al capitalismo y a los diseños globales de las geopolíticas de conocimiento. El conocimiento productivo en comunidad tiene la posibilidad de crear su propia potencia molecular al provenir desde los microagenciamientos sociales que piensan y hacen siempre diferente a la mirada molar del Estado. Producir desde esos lugares por tanto constituye la productividad comunitaria del conocimiento. Lo productivo por tanto es una dimensión descentrada del Estado y generada desde la interioridad del sentir y necesitar de las comunidades.

Desde este primer nivel, el estudiante no ejerce una acción investigadora funcional, aprendida en un manual, de realizar los pasos según un protocolo prescriptivo de investigación, en un prediseño global de actuación, sino que es importante ver el retorno espiritual que debe comenzar a transitar, más allá de ser indígena o mestizo, pues la Amawtay Wasi se asume como universidad plenamente intercultural. Tal como la narración testimonial de Sigcha o la reconstitución de su profundo ser de Shingre lo exponen, la Amawtay Wasi afirma en su libro verde la necesidad de comenzar a caminar en la conciencia del cosmos y la Madre Tierra:

El individuo como tal no es nada sino está inserto en la comunidad, el sujeto es la comunidad, la “red de nexos”, esa es la fuerza vital, constructora de realidad. El runa es: estar-ser-hacer al mismo tiempo y su vivencia tiene lugar dentro de un universo vivo, en el cual no hay nada inerte, por eso el runa habla con la tierra, con el sol, las plantas, los animales, la luna, las piedras, el cosmos. (217).

Por ello la idea de emprendimiento comunitario de la Amawtay Wasi es raizal, pues no pretendió llenarse de edificios —tal como fue uno de los aspectos de su evaluación por el CEASSEs—, sino llenarse de comunidad, su ser de pluriversidad debía estar y acompañar la comunidad.

Como reitera el yachak Pilatuña: “el estudiante de Arquitectura por darte un ejemplo tenía que tener su propio emprendimiento arquitectónico en la comunidad”, no en la misma universidad, pues como dice el libro verde, es en la comunidad donde:

La Pachamama es un símbolo vivo, presente, parte del curso de la vida, del orden natural del cosmos vivo y bioético. Este símbolo vivo presenta una fuerte relación parte-todo; individuo–comunidad; comunidad-mundo; mundo–cosmos. Se trata de una racionalidad dualista complementaria, hologramática que conoce la realidad vitalmente, no “representativamente”. La racionalidad Abya Yala privilegia todos los sentidos; por eso el runa “escucha la tierra, el paisaje, el cielo”; el runa siente y piensa con el corazón y el cerebro comprende a la realidad como interrelación, como tejido en conjunto y no como fragmentos por ser reificados según una cierta lógica líneal. Conocer algo desde la racionalidad de Abya Yala significa realizarlo celebrativa, cósmica y simbólicamente; se trata de una comprensión espacio-temporal, simultánea; las categorías temporales: ñaupá (pasado y tiempo que viene), kay (aquí, ahora), quipa (después), sostenidos por un espacio fuerte del aquí y el ahora, el “poder del ahora”, antes y después están co-presentes. Se plantea una noción de tiempo cíclico [...] (178-79).

1.5.2. Los lugares de la conversación, la cosecha y la fiesta

Después de caminar de Saraguro a la comunidad y casa del abuelo filósofo Vacacela, exestudiante de la Amawtay Wasi de la traza/Carrera Pedagogía comunitaria, en marzo de 2015, sentados en una banca, rodeados de cerros verdes y sembradíos de choclo que parecían sonreír como dentaduras verticales y bien alineadas entre chalas de maíz, aquellas sobre las que había escrito Pizarro e intentado descifrar Atawallpa, nos jalamos la lengua. La palabra iba y venía y en ese transcurrir emergió un tema: la cosecha, la fiesta.

Imagen 32
Fiesta de la siembra



Fuente y elaboración propias

El sabio Vacacela habló sobre las plantas y los vegetales, y su devenir cuando estaba presente la luna y cómo el sol irradiaba con mayor intensidad cuando el fruto da para madurar. Se refirió a los meses agrícolas y a sus correspondencias con las fiestas y celebraciones rituales. El susurro al agua para la siembra de papa o meyuquitos o el maíz, tenía correspondencia con determinados meses, en septiembre, después de la Pachamama se celebra la fiesta de la coya, y en diciembre con la Fiesta del Capac Sol, y a los meses de medio año, la Fiesta del Inti Raymi. Así, la siembra es un acto sagrado que trata de la fluidez del estar-ser-hacer en la fiesta agrícola con la fiesta ritual. Tal experiencia la había compartido con ocasión de una fiesta en Conocoto, cuando los estudiantes de Arquitectura expusieron sus avances. En esa oportunidad había vivido el ritual con danzas y comida alrededor de la cual danzamos con música y buena chicha. En esa oportunidad me habían compartido los estudiantes de la Amawtay Wasi una bebida natural que, según Sarango, “emborrachaba de la cintura para abajo”. Por ello la energía primordial de los pies para danzar al sol y la luna. En esa memoria, dialogamos con el sabio filósofo Vacacela, estudiante de la Amawtay Wasi:

- ¿Y qué relación tenía las fiestas cósmicas y agrícolas con la Amawtay Wasi?
- Nosotros deberíamos hacer igual una fiesta de todo lo sembrado, estar alegres tratar bien la siembra, de todo lo que hemos trabajado, toda nuestra voluntad, además para servir, igual con los trabajos como productos son (Vacacela, 2015 entrevista personal).

La idea de trabajo se distanciaba de la idea de trabajo escolar y del trabajo según una concepción capitalista. Como dice el aymara Zacarías Alavi había que estar alegres, poner la voluntad para darse a otros y celebrar en un acto ritual. Los trabajos académicos igual debieran ser sembrados y acompañados de un ser y un hacer que celebra en colectividad. Como se dice en el libro verde de la Amawtay Wasi:

Después de haber sembrado hay que cosechar. Al finalizar cada nivel se ha determinado un espacio de co-evaluación, concreción y evidencia de competencias por los estudiantes alcanzados en cada nivel al que se denomina Fiesta de la Cosecha, aquí los estudiantes exponen sus emprendimientos con la finalidad de demostrar sus avances en torno a la resolución de la cuestión problemático simbólica planteada en cada nivel, siendo esto una de las evidencias de las investigaciones y conversatorios efectuados, cuyo ámbito de estudio fue definido en el transcurso de los talleres de módulos informativos. En la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos y producidos, así como un ejercitarse en lo que será su desenvolvimiento durante toda su vida (227).

El emprendimiento, a diferencia de varias universidades públicas y privadas donde se ha normalizado su sentido y orientación para la reproducción ampliada del capitalismo mercantil y su economía-mundo, es una acción de proyecto productivo que se basa en la resolución de una cuestión problemática simbólica generada en la comunidad. Esta cuestión, es triangulada con procesos de investigación y diversos conversatorios y talleres informativos donde el núcleo es la palabra, la conversación alrededor de ceremonias y ofrendas que son orientadas por el yachak. La Amawtay Wasi tenía como proyecto que esa primera práctica de indagación y convivencia en primer nivel, se constituya en una práctica de investigación y emprendimiento que siembre y sea sembrada en el horizonte un ejercicio vital. No es la tradicional forma curricular de ir formando profesionales e investigadores en base a materias teóricas para luego realizar la práctica a media o terminal formación. No tal, pues en esa secuencia de la teoría primero y luego la práctica se concede a la teoría la primacía de la gestión de conocimiento, cuando es en las comunidades donde subyacen también las posibilidades hermenéuticas del conocimiento. La realidad de la comunidad sería también una forma de semillero extensivo a Tiwanaku.

Los temas de investigación son determinados en función de las necesidades de las comunidades y las reflexiones hechas en los módulos. Si los estudiantes provienen de comunidad o no son estudiantes de comunidad, quizás urbanos y mestizos, la Amawtay Wasi tiene un tratamiento pertinente, pues el componente subjetivo y espiritual es axial para que los estudiantes se proyecten a trabajar en comunidad y asumir una autoconciencia crítica del porqué se investiga y cómo contribuir a solucionar problemas y reconstituir conocimientos propios de esa comunidad.

En este transcurso el Conversatorio, otra idea innovadora que implementó la Amawtay Wasi, y que hoy es ‘usada’ por universidades públicas y privadas, sin reconocer la raíz fundacional originaria y, claro, sin ejercerla como la planteaba la Amawtay Wasi, en cuanto a la palabra que va y viene, viene a ser, como dice Mauro Shakay:

[...] el eje conductor de la investigación y del emprendimiento. Por esta razón, se considera como un espacio de diálogo entre la teoría y la práctica. El conversatorio tiene dos espacios de diálogo, uno dentro del aula y otra fuera de ella. Dentro del aula se discute, se opone y se contrarrestan temas vinculados en los módulos. En cambio, en la comunidad y en la chacra se conversan temas relacionados al suelo y su manejo, cómo conservar y recuperar nutrientes del suelo, los ciclos de la siembra y cosecha, el uso de fases lunares en las faenas agrícolas, entre otras. El conversatorio en la chacra se hace

en la práctica con los sabios y sabias de la comunidad, con las mamás y taitas conocedores de la agricultura. El conversatorio es fundamental en este proceso de aprendizaje porque el diálogo permite compartir experiencias en cuanto al empleo de saberes indígenas en los emprendimientos, y ayuda al investigador sistematizar esos saberes. En el conversatorio surge el diálogo de saberes entre la teoría y práctica; entre saberes indígenas y conocimientos occidentales, y entre saberes locales. En el emprendimiento se promueven actividades relacionados con la agricultura y ganadería, donde se aplica saberes indígenas, saberes locales, conocimientos agroecológicos y agronómicos, evitando en lo posible el empleo de fertilizantes y agroquímicos, para contribuir al cuidado de la naturaleza.

Al final de cada semestre hay fiesta de la cosecha, una forma propia de evaluación de los pueblos indígenas entendida como cosecha de saberes comunitarios. La fiesta de la cosecha es un espacio donde los estudiantes presentan el fruto de sus investigaciones y emprendimientos. La fiesta de la cosecha en la UINPI-AW, es una evaluación de los conocimientos puestos en la práctica (Shakay 2015, 74).

Es en ese semillero que Yampara localiza el matiz para visibilizar las tres dimensiones de la investigación comunitaria: los lugares, actores y el mundo de la investigación. La convocatoria a intelectuales científicos o formados en distintas disciplinas y el matiz de la investigación desde el otro lado, pues debe investigarse *en* la lógica de los ayllus. Todo esto se resuelve en una comunicación intercultural y en una comunicación interepistémica aunque existiría a nuestro entender otro matiz connotado.

Investigar en la lógica de la territorialidad y la institucionalidad del ayllu. Esto significa que el diálogo interepistémico no puede ser una categoría general que permitiría vincular epistemes distintas, sino que las epistemes están localizadas en distintos lugares de enunciación. En este sentido, la episteme que encarna Yampara comprende la relación con el territorio institucionalizado según las lógicas productivas, comunitarias y espirituales-rituales del mundo andino. Entonces la propuesta de Yampara, al identificar una “lectura combinada” de dos epistemes distintas plantea que en primer lugar el investigador formado en las lógicas disciplinarias de las universidades debe dar un vuelco epistémico en la lógica de los ayllus andinos, en las lógicas otras, en la episteme desenganchada de la racionalidad eurocentrada de las ciencias. Entonces no basta el investigar con el pueblo sino dar el vuelco y localizarse en un mundo otro, tal como Yampara lo planteaba.

La Amawtay Wasi ha realizado ese horizonte de Yampara, con un matiz, desde su política de investigación en la traza de Agroecología, no precisamente Tiwanaku, lugar ancestral que se debe entender también como metáfora territorial ancestral, distinta a un centro productivo o al espacio del aula. Los docentes de la Amawtay Wasi no siempre fueron indígenas y siendo o no siendo indígenas, estaban cruzados por la episteme eurocéntrica, pero había que darle la vuelta para girar al territorio y, con el

shuar Shakay, conversar en la chacra “con los sabios y sabias de la comunidad, con las mamas y taitas conocedores de la agricultura”. La profunda innovación de la Amawtay Wasi está en esa conversa que permite traducir ya articular el pensar no ingeniero sino la ontología relacional de la agricultura que implica aprender a mirar el cielo, relacionarlos con el suelo y sus dimensiones heterogéneas para conservar y recuperar nutrientes. Mirar el cielo, claro, implica conversar con la pluriversidad del cosmos y la naturaleza, los mundos de aquí, de arriba y de abajo y re—establecer las relaciones de una interculturalidad cósmica entre la siembra y la cosecha de acuerdo al “uso de fases lunares en las faenas agrícolas”.

El Conversatorio, por tanto, es un “eje conductor” en el aula —donde se reflexionan y problematizan los módulos académicos relacionados con los conocimientos propios— y en la chacra —espacio de la pluriversidad, la comunidad—, ambos lugares interrelacionados por una atmósfera continua de la memoria ancestral. No ocurre lo mismo con otras carreras de Agronomía, por ejemplo, en universidades públicas, donde la conversación está determinada por el conocimiento científico—disciplinar. La palabra desplegada tiene que ver con el ejemplo convivenciado, tal cual Viluche decía en la relación de aprendizaje entre un abuelo y un estudiante y cómo éste preguntaba y preguntaba, desplegando realidades profundas del saber ancestral. Son hilos de saber que se van enhebrando, donde los abuelos van dando tejidos ocultos para el saber occidental, y donde los estudiantes van hilando y acomodando cada hilo de voz y palabra en una sistematización formal. Por ello el Conversatorio “ayuda al investigador a sistematizar esos saberes” y ello tiene que ver con el saber conversar desde la orilla del saber ancestral, descentrado o desprendido estratégicamente de la ciencia occidental eurocéntrica.

Pero en este proceso de conversa está la dimensión política de la investigación, es decir lo político de lo epistémico. Como dice un estudiante entrevistado por Mauro Shakay respecto a los saberes locales:

Saberes locales que hemos aprendido son de ellos, los abuelos. Aprendimos como estaba establecido por eso nos íbamos aprender con ellos en sus chacras, en sus tierras. Además, preguntando cómo iban sembrando, cómo manejan el suelo, y cuáles eran los términos con que se manejaban. Muchos de ellos perdieron los saberes indígenas porque vino la revolución verde y les metió en la cabeza que se debe usar fertilizantes sintéticos. Sin embargo, ahí quedan algunas personas que no le creían al abono químico. Trabajar con ellos fue bastante interesante porque tenían buen suelo fértil. Y más allá de tener suelo fértil tenían producciones grandes. Además, tenían semillas que en algunas partes se han perdido. (Estudiante varón, TIA, 25-11-2014, citado en Shakay, 74.).

Imagen 33

Comunidad y conversación en la chacra

Fuente y elaboración: Revista Amawtay, No. 7, 2016.

Shakay resalta la concreción en lugar (comunal) del método vivencial relacional en las palabras del estudiante. También resalta que “la sabiduría indígena no está en las aulas sino en las chacras” y que la universidad convencional impide saber ese saber y por ello la Amawtay Wasi se proyecta a “que sean los estudiantes los que busquen el conocimiento en las comunidades mediante el conversatorio y la observación de la chacra”. También resalta el hecho del porqué se dejan los saberes ancestrales desde la influencia de la revolución verde en comuneros que “se inclinaron al uso de fertilizantes químicos” y al uso intensivo de la maquinaria agrícola por lo cual se “cambió el pensar y el sentir del campesino andino” y que pese a esa influencia “hay que aprender de las personas (aunque pocas) que siguen con su práctica ancestral del manejo del suelo, para mantenerlo fértil, productivo y vivo” (I74).

La dimensión política está en doble vía. Por un lado, la autoconciencia del comunario respecto a la revolución verde, los fertilizantes y la maquinaria. Por otro lado, la mirada, palabra y escucha alertas del estudiante formado interculturalmente en las dos ciencias, occidental eurocéntrica y la ciencia propia que visibilizan esa autoconciencia como el camino a seguir y profundizar en la investigación. Las palabras del taita y/o mama configuran el camino hollado por los ancestros, y la mirada, palabra y escucha crítica del estudiante la continuidad intergeneracional de ese camino. Hay una relación política de mutua autopercepción consciente y no sólo la generación de esa autopercepción consciente mediante un previo pacto de confianza, que es el matiz reflexionado por Silvia Rivera.

Al final se da exposición de la cosecha sistematizada, la investigación, que es una forma ética de devolución de la palabra compartida, de una puesta en escena

epistemológica la sabiduría con-vivenciada con la comunidad. A esta fiesta de la cosecha asisten la comunidad y los mismos taytas y mamás y ven su saber, su sabiduría, su cosmocimiento en un plano distinto al que verían desde otra ciencia ajena, mucho más cuando en el proceso de la investigación conversada y en su exposición cosechada se da rienda suelta al flujo festivo de la chicha, la música y danza ancestral, configurando el entretejido vivo de la resistencia a la colonialidad del saber, del ser y de la naturaleza y la re-existencia decolonial de la interculturalidad cósmica, tal cual vivimos la experiencia en Konokoto con motivo de la exposición de maquetas de la traza Arquitectura Ancestral.

Por lo dicho, si bien Mignolo proyecta una generalidad investigativa, reconociendo la necesidad de pensar e investigar con en lugar de pensar por o sobre el pueblo, el vuelco epistémico que implica la conversión de una de las epistemes, aún no se constituye en un núcleo decolonial de la investigación interepistémica, aunque sí da pautas para su concreción. La investigación con, por tanto, requiere de una hermenéutica diatópica que comienza por un vuelco radical del investigador no indígena disciplinado en las ciencias, por tanto, moverse del lugar epistemológico y traducirse⁴² en la lógica otra del otro actor y del otro mundo de la investigación y, de ser originario, rerbotar su semilla originaria en su propia comunidad. Para ello, tal como lo advertí en otro lugar será necesario un thinku epistémico,⁴³ es decir una lucha categorial y lucha de vivencias y convivencias de formas de ser y estar hasta que la sangre llegue al río, la sangre simbólica de las ideas y conceptos, claro, porque todo encuentro en las zonas de las diferencias coloniales no siempre será armónico. Al contrario: luchas y tensiones de fuerzas heterogéneas tanto al interior de la matriz eurocéntrica occidental como al interior de la matriz ancestral y en la interrelación entre ellas, lo que denominamos con Agruco lo intercientífico.

⁴² Sousa Santos dice traducción y doble traducción. Por nuestra parte se trata de la necesidad de traducirse a otra lógica, es darse un vuelco radical epistémico. Una vuelta radical de conversión, no está prevista en la propuesta de Boaventura de Sousa Santos.

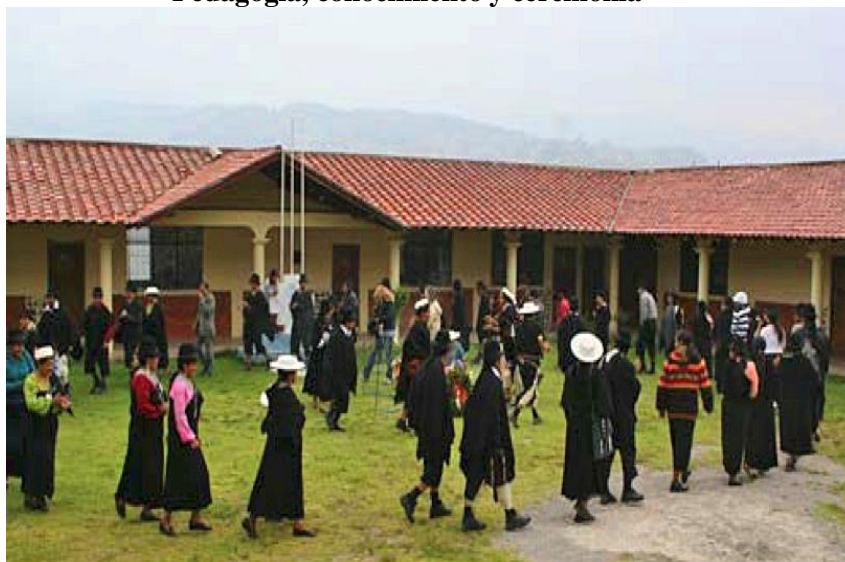
⁴³ El concepto de t'inkhu epistémico venimos repensando desde hace algún tiempo. En una de las conferencias que dio Boaventura en La Paz-El alto, debatí con él sobre su concepto de traducción y diálogo de saberes en contraposición al Tinku de conocimientos o epistémico. Boaventura aceptó sus limitaciones y la riqueza del concepto tinku que dimensiona una mayor complejidad y diferencia epistémica si se piensa desde el lugar y con los actores de una determinada comunidad. Claro, ya volcados epistémicamente para unos o reconstituidos en suelo propio para otros.

1.5.3. La fiesta de la cosecha

La fiesta es una concurrencia de una colectividad poética. La experiencia de la fiesta ha sido teorizada por la Amawtay Wasi en términos epistémico–espirituales, pedagógicos e investigativos. La fiesta ritual, por tanto sin dejar de ser práctica cultural y social, tiene la posibilidad de, no sólo por una operación del pensamiento analógico, sino vivencial-simbólico, ser formulada para el despliegue pedagógico e investigativo en una institución de educación superior indígena. La fiesta ritual en universidades convencionales, está alejada del proceso curricular y sus momentos experienciales no son posibilidades estructurantes del conocimiento, la pedagogía o la investigación.

Imagen 34

Pedagogía, conocimiento y ceremonia



Fuente y elaboración: Revista Amawta, No. 7, 2016.

Todo esto tiene que ver con la concepción de conocimiento que se quiere pedagogizar y/o investigar, en el caso de la Amawtay Wasi, con los cosmocimientos a desplegar, los cuales no son constitutivos –aunque pueden serlo– de formas cognitivas estructuradas a través de libros y teorías, cursos formales de enseñanza transmisiva, donde el conocimiento es visto como un objeto de valor en un shopping, que se puede acceder a él consumiéndolo en porciones de creciente complejidad (cursos, talleres, seminarios, licenciaturas, especializaciones, maestrías, doctorados, etc.).

Por el contrario, dentro del mundo indígena el proceso de llegar a conocer algo involucra una transformación personal. El que sabe y lo que es sabido están conectados en lazos indisolubles y transformados en maneras fundamentales. La ciencia indígena nunca puede ser reducida a un catálogo de hechos o una base de datos en un súper computador, porque es un proceso dinámico y vivo, un componente del siempre-cambiando, siempre-renovando proceso de la naturaleza” (Chalán 2015, entrevista personal).

A esa transformación personal en el acto ritual de conocer hemos denominado pachakuti epistémico-espiritual, que implica la vibración íntima del *t'inkhu*. No es lo mismo decir transformación personal, como una focalización del cambio en el sujeto, sino es más bien una dimensión interrelacionada a la naturaleza y al cosmos, es decir el pachakuti es un vuelco de la totalidad de la percepción de la vida y la realidad. Aunque ayuda la idea de transformación personal, en el pachakuti concurren la pluriversidad y el pluriverso de mundos. O como dice el ex-docente de la Amawtay Wasi, Julio Sarancig, que con nuestras fiestas todo y todos nos transformamos. “Nuestras fiestas dinamizan y recrean el pluriverso de manera que sentimos y vivenciamos los diferentes niveles del mundo. Ahí se da la complementariedad que restablece los equilibrios rotos y tenemos que poner las cosas en su lugar y dinamizar de manera responsable. Por eso nuestras fiestas activan la relacionalidad entre las partes y el todo” (Sarancig 2016, entrevista personal).

No se trata entonces sólo de una transformación personal en la fiesta, aunque existe esta experiencia. Se trata de comprender que la Amawtay Wasi promueve el Pachakuti epistémico-espiritual en el sentido de la vibración íntima del *t'inkhu*/encuentro y emulación con las energías heterogéneas. La relación con esas energías, la explica el propio Julio Sarancig en su tesis de maestría:

[...] pues las experiencias concretas son el resultado de vivir en armonía y equilibrio, lo bueno y lo malo se complementan, por lo tanto el grado de madurez de una persona entiende un cambio significativo dentro de una dinámica de la sociedad familiar comunitaria, es por eso que coexisten en el Mundo Abya Yala las verdades relativas, las mismas que son fácil de identificar cuando se convive con nuestras familias originarias. La verdad relativa nos hace heterogéneos e incluyentes, pues somos diversos con una filosofía en común (2013, 46).

Las energías heterogéneas no son ajenas a la filiación familiar, sino constitutivas de la relación y convivencia. En este sentido, cabe señalar que la traza de agroecología era formar talentos humanos a nivel superior en el dominio teórico y práctico en agroecología y bien vivir para hacer sostenibles el *Alli Kawsay* de las culturas, de las nacionalidades y pueblos de AbyaYala.

Hay entonces una relación de horizonte convivencial como dice la propia la Amawtay Wasi, y ello conlleva a que la comunidad sea, como dice Silvia Rivera, sujeto autoconsciente de investigación. En este sentido, compartimos el informe de la fiesta de la cosecha nivel III el docente Miguel Contenido de la universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas Amawtay Wasi, en el centro: Ushay–Yachay o interculturalidad traza: ciencias de la educación con mención en pedagogía intercultural. Contenido argumenta que la fiesta de la cosecha es:

[...] un espacio de co-evaluación, concreción y evidencia de competencias alcanzadas por los estudiantes. En la revitalización de los saberes y conocimientos propios la fiesta de la cosecha apunta a sistematizar los saberes que existen en la comunidad y devolverlos a las nuevas generaciones (2016, entrevista personal).

Si bien el término “competencias” aún permea el currículum de la Amawtay Wasi, dicho concepto es re-definido de otra manera. Se trata de una evaluación compartida que entra por la mirada y la observación de algo concreto y evidente, que no se agota en las ideas y las palabras, sino en hechos concretos. Esta concreción concreta, material, visible, está fundamentada en la articulación cíclica de los cosmocimientos propios. La fiesta de la cosecha implica un momento de articulación multitemporal, no lineal ni orientada a una visión teleológica. Es el tiempo pasado que se realiza como presente y se proyecta al futuro. Esta contracción temporal articula y sistematiza los conocimientos de la comunidad, los realiza vivencialmente para luego “devolverlos a las nuevas generaciones”. Las “competencias alcanzadas”, por tanto, no están en función de un sujeto autocompetente que desarrolla su personalidad en base a conocimientos disciplinares, científicos y de otros lugares del mundo menos de su contexto, al contrario, el sujeto implica una dimensión epistémica, histórica y comunitaria arraigada en su suelo cultural.

Por ello, a decir de Contenido, los objetivos de la fiesta de la cosecha están orientados a:

Vincular a los estudiantes con la comunidad, en los emprendimientos de revitalización de los saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades, los mismos que son avalados por las comunidades beneficiarias (2016, entrevista personal).

La intencionalidad de ese ‘vínculo’ tiene toda una dimensión epistémica, histórica y política. Primero porque tiende a re-conectar sujetos y conocimientos avasallados y que históricamente la configuración de la colonialidad del saber y las geopolíticas del conocimiento, contribuyeron a esa desvinculación. Y política porque el

acto de reposicionar conocimientos localizados en la comunidad, tiende a la instalación de una real justicia cognitiva, que nace de la propia universidad indígena e impulsa a que los propios estudiantes logren la liberación política de sus conocimientos.

Pero esa liberación, en el eje del círculo en espiral, no es la libertad y emancipación del sujeto que descubre y despliega su solipsismo epistemológico. Al contrario, el movimiento cíclico conlleva a que el sujeto epistémico someta el emprendimiento de revitalización de saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades, al aval de las comunidades, las cuales son la sede del beneficio investigativo y no objetos pasivos sobre quienes la investigación actúa o se lleva el conocimiento para, solidariamente, darles, proveerles, ayudarles, en paquetes, como si fueran sólo sujetos sociales, no sujetos epistémicos y políticos conscientes de sus propios conocimientos.

Que los emprendimientos sean avalados por las comunidades, algo lejano para la Tupak Katari, y con mucha más cercanía y fuerza en la UAIIN-CRIC, implica el reconocimiento de una autoridad epistémica socialmente constituida y un reconocimiento de que la verdad investigativa no es constitutiva del investigador o emprendedor, sino también de la comunidad. Por ello es importante subrayar que para la evaluación de la investigación y/o emprendimiento de revitalización de saberes y conocimientos de la comunidad, dicha evaluación transgreda la clásica orientación de una comunidad académica autista, que evalúa según todo parámetro desde la especialidad disciplinar. Al contrario, la Amawtay Wasi, en el acto de la evaluación, “se ha invitado a las autoridades comunitarias, gente de la comunidad y de la Universidad”, lo cual implica una otra localización espacial y epistémica de los conocimientos, no aislada ni determinada por una comunidad académica científica. Dicha localización no está precedida de un activismo militante o de una interacción social solidaria que actúa desde otros principios epistemológicos, casi siempre desde principios reductivos de las ciencias y las disciplinas, sin tomar en cuenta que “la diversidad... y pluralidad de las ciencias presenta(n) mejores condiciones para abordar los problemas del mundo, sin las limitaciones de la ciencia occidental moderna” (Delgado 2013, 41). En la Amawtay Wasi se trata de que la investigación y el emprendimiento de revitalización de saberes se sostengan en los principios ‘epistemológicos’ de los propios pueblos y nacionalidades configurando su especificidad epistémica, espiritual y política en el aun por construir pluriverso de la diversidad y pluralidad de ciencias.

Así lo expone el docente indígena Miguel Contento:

Imagen 35
Vincularidad



Fuente y elaboración: Amawtay Wasi

Los principios de vincularidad, complementariedad, convivencialidad simbólico correspondiente, reciprocidad y proporcionalidad, guían las acciones de investigación y de emprendimientos comunitarios y así mismo establecen las pautas de evaluación a la culminación de su realización. Para ello la Amawtay Wasi se propone una forma mucho más pertinente de evaluación con respecto al despliegue de competencias del investigador como la presencia del sujeto autoconsciente de investigación, la comunidad. En la estructura de informe de la Fiesta de la Cosecha, se denomina en un apartado la “Metodología de la investigación”, reproduciendo aún el lenguaje convencional académico, pero abriendo zonas insospechadas de ese lenguaje para las formas convencionales de hacer investigación:

Tabla 3
Investigación con la comunidad. Metodología de evaluación

ítem	Parámetros de la evaluación	Calificación sugerida	Puntaje máximo
1	<u>Idea fuerza o concepto del proyecto</u> se refiere a si el estudiante visualiza la conceptualización filosófica en el emprendimiento.		/4
2	<u>Investigación</u> se refiere a si existen datos de investigación del contexto que sustente el emprendimiento.		/2
3	<u>Propuesta educativa</u> debe ser un aporte a la práctica educativa de la comunidad a nivel de instituciones educativas o educación comunitaria en general.		/3
4	<u>Identidad de la propuesta</u> se valora sistematización de prácticas educativas comunitarias que revitalicen los procesos de enseñanza-aprendizaje y de educación en general de pueblos y nacionalidades.		/1
Tabulación total sugerida			/10 pts
Nombre del evaluador comunitario		Firma	

Fuente y elaboración: Fernando Sarango.

En este apartado metodológico de evaluación, se combina una perspectiva cualitativa y cuantitativa entre parámetros, calificación y puntaje máximo. Si bien la nota final se traduce a una cuantificación numeral, su procedencia se engendra en una matriz de experiencias comunal.

Así en la idea fuerza o concepto del proyecto, se valora la visualización de la “conceptualización filosófica” en el emprendimiento. El ítem de investigación, por tanto, implica la existencia de “datos de investigación del contexto que sustente el emprendimiento”. De estos elementos se deriva un “aporte a la práctica educativa de la comunidad” inclusive a instituciones educativas. La práctica educativa por tanto no proviene de las teorías pedagógicas de occidente, sino que se genera y sistematiza a partir de lo que ya se tiene ya en la comunidad para retornar a la propia comunidad. Esta experiencia es la que una subjetividad y racionalidad distintas del investigador. Esta identidad de la propuesta está basada en las propias prácticas educativas, las cuales permitirían revitalizar procesos de enseñanza–aprendizaje pertinentes con los pueblos y nacionalidades.

Partiendo del componente filosófico, este componente es central para la constitución misma de la Amawtay Wasi y para las universidades indígenas de Abya Yala. Es en el componente filosófico donde se establece el camino de reconstitución de

la propia civilización ancestral y del camino que se orienta en, con y para la vida, a partir de los principios filosóficos y epistemológicos como el “principio de proporcionalidad, principio de complementariedad, principio de correspondencia, y principio de reciprocidad” (Amawtay Wasi, 2008).

La puesta en práctica de los principios es una dimensión ausente en muchas universidades, las cuales se sostienen en principios relacionados a la liberación como parte del pensamiento de la institución, pero que en sus prácticas y formas de relación con las comunidades tienden a transferir el horizonte desarrollista del mundo global capitalista. No obstante; se asumen como pro–antiimperialistas y anticapitalistas e interculturales en el discurso; pero, en la práctica se invisibilizan contenidos, pedagogías, formas de conocer, de investigar, de consumir, de alimentarse, de formas propias de vida de comunidades y pueblos ancestrales. El modo de vida que se promueve está relacionado al individuo consumidor del sistema capitalista, racional, ilustrado e investigador científico y de este diseño es que se desprenden la Amawtay Wasi y la UAIIN-CRIC para caminar nuestro propio camino ancestral, distinto al camino depredador de la modernidad euro–norte–centrada.

La activación de los principios en la fiesta de la cosecha, permite ver a los investigadores indígenas como sujetos activos en comunidad que se liberan de las estructuras inconscientes de los diseños globales. Para ello es importante develar las acciones de la exposición, de la puesta a la observación y participación de la investigación en proceso a los comunarios, del compartir los lenguajes, las emociones festivas y rituales articuladas a dimensiones simbólicas y seres espirituales sagrados, quienes son convocados e invitados a acompañar la fiesta de la cosecha. Así, el efecto racional y regulador de los comportamientos modernos, de sus formas de investigación y de sus formas de ser determinados por el Estado y la racionalidad científica son suspendidos a partir de ceremonias, pagamentos y representaciones simbólicas que expresan nuestras actitudes, emociones y conductas relacionadas con los seres de la naturaleza y el cosmos. De esta manera, los principios filosóficos responden a una visión y un accionar que descoloniza la forma ilustrada y racional transportada por la ciencia y sus modos solitarios y ‘encerrados’ de investigación.

La proporción en el encuentro de conocimientos, reconociendo que la comunidad es fuente fundamental de los mismos, la complementariedad entre sujeto epistémico de investigación y sujeto comunal autoconsciente de investigación, la correspondencia entre los intereses del investigador y los intereses equitativos de la

comunidad, lo cual hace que no existan las contradicciones diacrónicas, por ejemplo, entre un sujeto orientado a retornar a la comunidad y la vivencia compartida con el tiempo de los dioses y de la conexión productiva con los seres espirituales de la naturaleza. Y la reciprocidad que implica la ayuda autoconsciente entre comunidad e investigador, el ir y venir de los conocimientos y de la investigación que debe llevarse a cabo para la proyección de la titulación del estudiante en la experiencia autoconsciente de investigación.

Visualizar la “conceptualización filosófica” en el emprendimiento e investigación, implica establecer la línea de resistencia a las lógicas de reabsorción al sistema dominante, algo que otras universidades convencionales no problematizan, pese a denominarse críticas o interculturales, pues el componente filosófico u ontológico relacional está excluido, por pertenecer primero al ámbito social o humanístico y, segundo, porque la efectividad de absorción y adaptación al sistema mundo moderno capitalista, patriarcal y católico se implica en su filosofía liberal y marco categorial capitalista, distinta a la de pueblos y nacionalidades. Investigaciones y emprendimientos existen, en todas las universidades, pero la “conceptualización filosófica” define la orientación y adaptación acrítica al sistema o su desprendimiento y reconstitución del camino de sabiduría de la civilización de Abya Yala y del ser runa, como en el caso de la Amawtay Wasi o de ser Nasnasa, Yanakona o Polindara, como en el caso de la UAIIN-CRIC.

Por ello es importante la conciencia de ausencia de los modos de caminar en el sarawi en la Tupak Katari, y el camino de los ancestros en la UAIIN-CRIC. Porque es el camino y las huellas de los mayores los que hay que reencontrar, retornar y continuar. Este horizonte filosófico y de camino ancestral que implica a los principios epistemológicos de la Amawtay Wasi, para el yatichiri aymara Marcelo Fernández –docente de la Maestría de la Tupak Katari– es sumamente importante. Se trata de que en el proceso de formación, el estudiante con raíz ancestral “le dé la vuelta” a la formación científica convencional, lo incorpore y subordine a su plano filosófico y vivencial y retorne a su identidad, territorio y comunidad. El camino del retorno es central para el yatichiri Fernández, pues según la conversación sostenida, las universidades no indígenas están hechas para que el sujeto epistemológico no retorne o retorne con otra idea de saber y conocimiento a su comunidad, como la universalidad de la experticia científica, que implica la invisibilidad y avasallamiento de su ciencia propia.

Después de todo, la “Fiesta de la Cosecha”, es una fiesta cognitiva, corporal y colectiva de los propios conocimientos que surgen contra la ceguera epistemológica, el disciplinamiento de carreras y facultades y su fiesta abstracta y/o eurocéntrica. La cosecha es pues el ciclo terminal de un proceso seminal. Se cosecha lo que se ha sembrado; y la Amawtay Wasi, en gran parte de la formación profesional y ser runa, incorpora de manera transversal y por ciclos específicos, la investigación gradual conectada a las comunidades. La investigación como práctica no está diseñada en la parte terminal, en últimos cursos o en materias específicas; la investigación se realiza en contacto permanente en y con la comunidad. Por ejemplo, el proyecto de “Emprendimiento de la elaboración de maquetas con la ubicación geográfica y astronómica de las comunidades y sus centros sagrados”, proyecto de Tercer nivel de la gestión 2012, “la investigación que la sustentó fue un estudio sobre el territorio y la recopilación de relatos sobre sitios sagrados para la comunidad, además se abordó elementos simbólicos del entorno para poder introducirlos en el proceso educativo a través de recrear elementos simbólicos en la actividad educativa”.

Territorio, relatos orales y recreación de elementos simbólicos, marcan un transcurso epistémico crítico a las determinaciones de las geopolíticas de conocimiento en el plano pedagógico y didáctico. Y la fuente de ese transcurso es la investigación, no la reproducción de lo que ya existe en libros de texto o en materiales ajenos a la cultura de un pueblo o nacionalidad, tal cual reproduce el sistema educativo dominante. La recreación se la hace en la sede misma del pueblo, como es el territorio, y ello implica un desplazamiento del aula como única sede del conocimiento. La recreación es, además, un sentido doble. Primero se crea la emergencia, la vigencia y su existencia de determinados conocimientos en la acción de “recopilación de relatos”, y luego se los circula como material de aprendizaje para estudiantes, estableciendo el ciclo en espiral de los conocimientos propios; así como la reconstitución de la propia civilización. Así, en las conclusiones de dicho proyecto, se dice:

- Los estudiantes una vez re apropiados del territorio y sus sitios sagrados, podrán transmitir a otras generaciones los saberes propios de sus ancestros.
- Estos conocimientos podrán ser usados como material didáctico en los centros educativos de la comunidad, y en el pueblo Saraguro.
- Los conocimientos adquiridos pueden ser usados como punto de partida hacia la recreación de nuevos saberes desde otro paradigma que ayude en la reconstrucción de los lazos comunitarios, apoyando así la definición de un objetivo educativo intercultural (10).

Ahora bien, en este punto, cual es la diferencia de las experiencias construidas por la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi con la Amawtay Wasi estatal del CEASES? ¿Cuál es la diferencia (colonial) entre la práctica epistemológica de una investigación, emprendimiento y “Fiesta de la cosecha” centrados en el aula y en la educación abstracta con otra dimensionada en el territorio, la comunidad, los taitas y las mamas, a partir de relatos orales y de recreación constitutiva de ser runa?

1.5.4. El sabio de Saraguro y la división de las ciencias

El cierre de la Tupak Katari mediante el Decreto Supremo 3079 no sólo implicaba su fracaso y fracaso del Estado y las organizaciones sociales, sino la pérdida de esperanza en un país plurinacional, descolonizador y con mayoría indígena. Desde otra perspectiva aunque en similar acción estatal, el Estado intervino con ese decreto hasta sacar la matriz alterativa de esa esperanza, como es la presencia de los sabios astrólogos, poetas y filósofos, presencia que valoró la Maestría en Educación Descolonizadora, Intra-intercultural, Comunitaria y Productiva.

La imagen de la Maestría implicaba un retorno de los pies desnudos en la piel de la tierra, prefigurando una forma otra de estar, caminar y habitar el mundo. Muchos docentes decían que en matemática había que incluir la lectura y reconstitución de kipus tal en la mano izquierda sosteniendo un kipu⁴⁴ y la mano derecha un palo largo que termina en “y”, y no sólo matemática para ingenieros. Los de textiles decían que había que tejer con los abuelos y abuelas y no dejar de usar en medio cuerpo la chuspa y de llevar siempre coca, como afirmaba el sabio nasa de Caldon en el Cauca, y no sólo tecnologías y laboratorios. Llevar la chuspa o la cuatendera o la mochila significa cargar un encargo y pertenecer a la tierra. Muchos estudiantes cuando se “tapó” el lago con la infraestructura, aludieron su extrañeza y nostalgia de no ver ya en el paisaje de fondo la presencia del lago y al fondo la presencia dual de montañas y de nuestras wak’as. Expresaban una ausencia, algo imaginable a la ausencia del sol y la luna visuales y sonrientes del dibujo de don Phelipe Gvaman Puma. Y en mayo de 2014, los sabios se extrañaban de la ausencia de tiempo para mirar arriba la paridad viva del Tayta Inti y la

⁴⁴ El kipu es un sistema de nudos y cuerdas; permite registrar datos contables y estadísticos para el control de la economía, la población y referencias históricas.

Mama Phajsi observando conscientes su caminar, “porque tienen vida y nos miran” en un tiempo particular de la chakana. De muchas maneras y a veces por retazos en ese trazo de presencias vivas se rememoraba al ser integral y comunitario, que cuestionaba la idea de educación integral existente en casi todas las leyes educativas de países de América Latina, integralidad ausente de la naturaleza y el cosmos como presencias autoconscientes. Es la imagen viva que proviene del Tawantinsuyu, una imagen sin rupturas del cuerpo, la acción y la palabra que muestra los lazos diversos entretejidos a la Pacha.

La pacha, mama pacha o pachamama conlleva en su conjunto al padre cosmos vivo en su dualidad. Estas dimensiones naturales y cósmicas de la vida son ‘personas’ conectadas al acontecer del cuerpo del astrólogo poeta. La percepción visual de la vida, entonces, no está sólo en la centralidad ocular del hombre, tal cual fue el proyecto del ojo racional de la modernidad occidental y sus dispositivos científicos como las ciencias duras. La tierra y el cosmos también observan, por tanto, los lazos de la relación con el ser humano no podría fundarse en el binarismo sujeto vs. objeto, tal cual el conocimiento científico occidental, en continuidad a la colonización política y económica, fundamentó. No podría, pero sus leyes humanas de conocimiento desarrolladas en más de 500 años generó cuando menos dos ‘indicadores’ de degradación humana.

Las ciencias duras, de tan duras, se fundamentan precisamente en el cartesianismo cognitivo que enfatiza la neutralidad y el dominio del sujeto sobre el objeto, algo que en el Tawantinsuyu era impensable. De acá la división social del saber y del trabajo, muy funcionales al capitalismo cognitivo del sistema mundo capitalista, particularmente desde las ciencias hegemónicas. Esa división epistemológica también ha dividido la realidad y la ha descuartizado según cada ojo disciplinar. Entonces la mirada sobre la realidad no es real, está precedida por una ceguera cognitiva aunque, como dice Fredy Delgado, las ciencias naturales, sociales y sus aplicaciones sociales se encuentren en un contexto paradójico:

Por un lado, es cada vez más criticado que “el desarrollo moderno solo se ha limitado a la aplicación de las ciencias especializadas de la economía, sociología, agronomía o biología, a la reproducción de diferentes formas de capitalismo –sea del mercado “libre” o una combinación de ellos. Por otro lado, el mismo conocimiento científico occidental dominante sigue representando una esperanza para hallar soluciones, para las crisis políticas, sociales, financieras, ambientales que cada vez más ponen en riesgo la vida entera del planeta (Delgado y Rits 2016, 15-16).

No se trata de negar los grandes aportes de la ciencia occidental moderna, sino de situarla en su paradójico rol planetario y su vinculación con las distintas formas de capitalismo y con la esperanza planetaria. En este rol paradójico de las ciencias duras y blandas, Don Phelipe Gvaman Poma de Aiala da muestras de una conexión otra, distinta cuando articula las leyes sencillas de la Pacha. Que la producción de alimentos está ligada al orden cósmico, a sus ciclos espirituales y ceremoniales, a la palabra poética que acompaña la correspondencia con la Madre Tierra, sembrar será como dice el poeta ecuatoriano Jorge Carrera Andrade, con “el corazón y el grano[...] ¡Oh ciclo de la vida: fin y comienzo juntos!” (2000, 447).

Pero en los sistemas educativos imperantes parece ser que la siembra es ‘cosa de indios’, no experiencia humana para los no indios con posibilidades de salvar y cuidar a la Madre Tierra, hoy ante la invasión de comida chatarra y la apertura a los transgénicos. Desde esta problemática, don Phelipe Gvaman Poma de Aiala genera una posibilidad de reflexión en cuanto al rol de la Tupak Katari y la Amawtay Wasi.

La Amawtay Wasi plantea que en estos tiempos de catástrofes ambientales, crisis climática, crisis alimentaria mundial y extractivismos solapados, asumir el ser sabios y en diálogo de conocimientos y mundos vincularnos a las leyes de la Pacha como posibilidades de liberar al mundo y a la Madre Tierra y sospechar por las políticas de ubicación y grados de posicionamiento (Hall 2007) que tienen, en este caso, la ciencia occidental moderna y las ciencias ancestrales.

La fiesta de la cosecha ha sido una actividad sustancial de la investigación en la comunidad en la Amawtay Wasi. Pero desde la suspensión de sus actividades desde el 31 de octubre de 2013 en base a un proceso de evaluación con indicadores standarizados para universidades urbanas, públicas y privadas, la fiesta de la cosecha ha mutado en su sentido originario. Ello se ve en su transición al Estado ecuatoriano a fin de terminar el proceso de profesionalización de estudiantes indígenas y mestizos. De acá nuestra denominación de “Amawtay Wasi estatal”. Esta nueva entidad de la Amawtay Wasi incorporada a estructuras del Estado pretendió, según su mirada vigilante, corregir sus defectos académicos, y re–orientarla hacia una normalización universitaria global.

La diferencia sustancial entre la Amawtay Wasi y la “Amawtay Wasi estatal” había de comprenderse en la visita que realizamos a Saraguro, en marzo de 2015, con el antecedente de haber visitado un año antes. Después de compartir un ritual en conmemoración al congreso de Pachakuti, con Benigno Zhingre y Angelita Chalán, titulados de la Amawtay Wasi, visité la chakra del sabio estudiante, el filósofo José

María Vacacela. La comunidad de Saraguro lo reconocía como filósofo por su inclinación al estudio y a pensar la cosmovisión incaica del pueblo Saraguro, quien además narra cuentos orales, cantos y es sembrador de alimentos, casi tal cual la figura que narra Waman Puma de Aiala respecto al Tawantinsuyu. Un año, antes, claro, ya nos habíamos conocido, en Tenta, a 20 minutos de Saraguro, lugar donde pasaba clases con sus compañeros de la Amawtay Wasi.

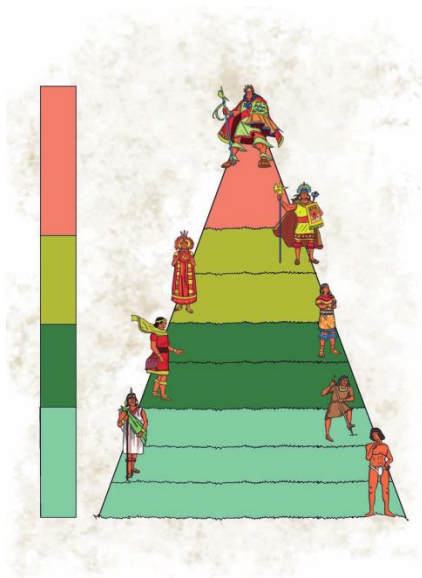
Así, en marzo de 2015, después de la visita realizada a la Fiesta de la Cosecha, organizada por la 'Amawtay Wasi estatal' en la plaza de Saraguro, compartí las fotografías y video de dicha Fiesta de la Cosecha con el sabio Vacacela. Las fotografías mostraban unos tres toldos, con sus respectivas mesas, en plena plaza de Saraguro y a los expositores, estudiantes de Ciencias de la Educación mención Pedagogía Comunitaria. En general, era una exposición de materiales didácticos para aprender las matemáticas: maderitas talladas, cubos de colores, cartulinas trabajadas en recortes y pegados de imágenes, todos los trabajos elaborados en sesiones de taller. El sabio filósofo Vacacela en la conversación inmediatamente después a la mirada de las fotos y video, reveló lo siguiente:

Esto es educación occidental pues. Para mí estas clases son concretas. Pero como abstracción, son concretas pero ya como abstracción. No no tiene contexto. Pero esta pirámide es la occidental, aquí viene el problema justamente lo que manejaba la cultura egipcia. De aquí viene el presidente, luego más abajo, más abajo, pero acá abajo está el campesino, aquí está el esclavo. Esto es lo occidental. Por ser punta es algo que lo esclaviza a la parte de abajo donde está. Arriba están los grandes gamonales, los principales y eso no debe ser así. Por eso la educación se dijo no debe estar en forma unilineal, unilateral, debe ser en círculo, esto debe ser en chakana, extendido así en forma de chakana, de norte a sur y de este a oeste. Tiene forma de chakana, pero no es. Parece, pero no es. (Vacacela 2015, entrevista personal).

Vacacela denomina como educación concreta abstracta a la materialidad descontextualizada de los materiales educativos. En esa abstracción material puesta en sí misma, sin relación, mira la representación del poder de la pirámide occidental. Extraña, claro, la incaica pirámide trunca que reflexionó en la Amawtay Wasi (así como las pirámides de Tiwanaku y de varios pueblos de la extensión territorial de Wirakocha), pues ambas pirámides significaban dos modos civilizacionales de organización del poder. Tal cual, la pirámide en punta que habría que reproducirse en los libros de texto del gobierno de la Revolución Ciudadana desde el 2016, textos que producía el Estado imponiendo su visión general y homogeneizante para los pueblos indígenas y concretamente en la educación en Saraguro. Al respecto, cabe señalar que en nuestra

última visita Saraguro un profesor decía que los libros de texto provenían del Estado, del Ministerio de Educación y que ya era imposible investigar y formarse en los conocimientos ancestrales, pues el mismo modo de evaluar y emitir informes vía digital, no daban lugar a los conocimientos vivos ancestrales. Esta comunicación y la referida a la imagen jerárquica de poder serían confirmadas en uno de los textos de Historia del Bachillerato General Unificado.

Imagen 36
Texto y representación



“Estructura social en el imperio inca”.

Fuente y elaboración: texto Historia publicado y entregado por el Ministerio de Educación Ministerio de Educación de Ecuador (2016, 29).

Así la mirada de Vacacela fue haciendo un contrapunto crítico entre lo que planteaba la Amawtay Wasi y el colonialismo interno de la administración académica “occidental” del CEEASES, pero más, presentía y prefiguraba la colonialidad del saber y del ser en la política educativa del Ecuador. Como dijo un profesor de una unidad educativa de Saraguro: “todo viene del Estado, de arriba y ya no hay caso de hacer nuestra educación” (2017, entrevista personal).

No estoy valorando muy bien, no hacen como yo, un poco memorístico lo que están haciendo. No es taptana esto. Todo es pues creado, los granos le han pegado a la cartulina... Igualito al conocimiento occidental. Igualito he puesto granos pues en cartulina, hace 45 años, aquí en la escuela 10 de marzo., ponía esto es la abstracción, abstracción es directo. Como son muchachos jóvenes, concreto les dicen, no no es concreto. Concreción es otro, por eso el niño no puede, cuando le metes directamente en la abstracción, en la multiplicación. Esto mismito hacía hace 45 años. Este avance no está muy bonito para mí.

—este maíz debería estar en el campo?

—Sí en el campo, debería estar en un sombrerito de ramos. Son materiales concretos, el punto clave de abstracción.

—Se debe acordar de la hermana.

—Es la Juana

—Qué le parece, han vestido unos muñecos gringos con la ropa indígena.

—Si pues tienen que ser niños runas, niñas runas. Ellos han hecho como para demostrar nomás, un ratito. Si, tienen que hacer en concreto ya ya son universitarias, tienen que hacer con niños vivos, no con muñeca. Porque no han cogido niños vivos. Nada más. Mira la abstracción la tienen que hacer con los mismos niños del medio. No está bien hecho el trabajo, para nada, es más bien occidental. Todos más bien han copiado, que coger y pegar, nada más. El desarrollo psicológico no está avanzando nada, nada, nada. Ni siquiera han debido de investigar cómo era la educación indígena más antes. Tenían que coger el medio ambiente, una casa, en Huayna Capac hay una casa de bareque, hay una casa con fogones, con tres piedras, ahí. Con los niños con una mayora que está ahí, Haciendo otras cosas, que está haciendo como un numerador. ..

—Sí aquí dice matemáticas, mire. Razonamiento lógico dice.

—El lógico es directamente memorístico, ya verás. Hay que valorar mucho, por ejemplo yo te cuento una cosa. Por decir $100 \times 100 \dots 10.000$, es lógico, exactamente lógico., es un razonamiento lógico, preciso es lógico. En matemáticas siempre hay la lógica. Muchos científicos han dicho sabedores de matemáticas, no hay matemática lógica porque varía también.

—Y la lógica no se puede entender allí, en el capo, en ese sembradío de choclo, de maíz es o no? Hay lógica ahí? Y porque no se puede comprender ahí?

—Hay lógica claro. En cuestión de la multiplicación lógica, división... pero aquí está como lógica pero ya abstracta... no lo van a vivir, claro, no lo viven. Está elaborado, está hecho. Ese momento lo abstraen. No no está viene eso, el primer paso, lo fundamental falta.

—¿Usted qué hubiera hecho?

—Como hacíamos en la Amawtay Wasi. El primer paso es lo concreto. Esto no es concreto, yo quiero concreto vivencial. La misma chakra, ahora, hacer coger a los niños ese maíz, concreto vivencial. Y concreto abstracto es cuando yo tomo las fotos, como pegados aquí con muñecos, tomar la foto y poner adentro eso es ya abstracción, lógica abstracta. Y lógica concreta cuando estás pisando, oliéndole...

—Y como más se entiende lo vivencial.

—Haciendo. Haciendo y tocando tal como he dicho, hacer un banco, coge el niño y se pone a hacer el trabajo. Y la abstracción lógica como dice, ya está hechito. El niño ve nomás, ya no utiliza el martillo. Tiene que coger el martillo y tiene que clavar. Aquí no, el niño ya no está contento. Es como tú llegas con un lindo carro., al niño le dejas tocar más no le dejas manejar, es que un niño va a querer manejar. Así está al niño como le llaman una cosita, al niño niña no le dejas hacer, le prohíbes...no le dejas manejar porque no le dejas manejar. Así está haciendo esta educación, no le deja manejar.

—La Amawtay Wasi proponía el método vivencial simbólico.

—Sí pero ahora no están valorando lo vivencial simbólico, dicen mucho pasan tiempo, pasan vagando, han dicho desde el Estado. Pasan vagando solo con niños solo paseando, y cuando ya les acaba la hora. Ya acabo el lunes, acabó el martes solo paseando y nunca dicen avanzar la temática. Y lo mismo se ha avanzado, O avanzar todo el día pero el hecho es que manipulen las cosas del campo para después llegar a lo abstracto... En kichua (los 4 momentos) suma rikuna, japina, mutquina, allí qacta, Mamani qacta, ... tucuy, huichhipascapá,

—Se debe trabajar la espiritualidad.

—Mucho y esto debe ser muy valioso en la educación. Esto de la espiritualidad debe fortalecerse toditos los días, todos los días, en el campo de las instituciones educativas, todos los días por la mañana y por la tarde. Mucho esto impacta para el conocimiento psicológico del niño, le espiritualiza, mucho mucho. Muchos dicen por no perder tiempo con el yachay, se pierde tiempo es verdad, pero para estar bien hecho esta

espiritualidad tienen que demorarse. 45 o una hora sale bien hecho la espiritualidad, una hora lleno tienes chance. Y si te dice el estado desde matemáticas, Nosotros queremos lo nuestro. Lo occidental que avance nomás. El Estado estaría colonizando, mentalmente es una empresa el hecho es vender que produzca economía. Por eso sacaron computación. Y habrá un tiempo como las chatarras viejas se va a amontonar, porque el estado ya no se va a hacer cargo porque no va haber plata. Hasta esto se va a amontonar. Se termina petróleo, los combustibles, y el otro también y no hay plata. Y no va a demorar más de 30 40 años. Por ello hace 25 años la productividad.

—Uno de los sabios de la Tupak Katari, que se llama Lara, decía que, para dialogar con el conocimiento occidental, no se escarba así nomás, es importante hablarle en su lengua, en kichua, aymara según y que hay que nacer de nuevo.

—Directamente va a coordinar el ritual, nuestro pachamama, por ella vivimos, por ella, el occidental es plata, si hay diluvio al billete no vas a comer pero lo que productivo en nuestra tierra... estas cosas no se unen, el sistema del capitalismo es como algo positivo, y nosotros somos negativo, eso dicen.

Vivir bien es vivir en armonía, en grupos, pero para los occidentales es tener su carrito, tener su casita y mujer bonita. Para nosotros es compartir, no pasar odiado, ayudarnos, mientras trabajamos tenemos comida. La interculturalidad es coordinar también con los occidentales que quieran vivir en grupo, en colectivo.

—¿Entonces no es Fiesta de la Cosecha?

—No pues, todo está hecho, tiene que ser concreto y en vivencia [...] (Vacacela 2015, entrevista personal).

Lo hecho, lo elaborado, aquello que viene procesado y manufacturado entraba en cuestión para Vacacela. Compartir, ayudarnos, trabajar y comer en la chakra y utilizando sus materiales naturales, conviviendo, tenía mucho más valor que usar materiales elaborados tendientes a un aprendizaje individualizado. Por eso alude a la Amawtay Wasi, a su metodología concreto vivencial y el aprender en la chakra. Como dijo Shingre, “si queremos retornar a la tierra, hagamos educación en el territorio, en la chakra, no solo en las aulas” (2017, entrevista personal), pero lo dicho ya sería un imposible pues según otros profesores saraguros el sistema de evaluación que ordenaba el Estado ya no permitía incorporar saberes del territorio, menos aprender en el contexto. “La misma chakra, ahora, hacer coger a los niños ese maíz, concreto vivencial” y la “lógica concreta cuando estás pisando, oliéndole [...] “ remite al cuerpo vivenciando su aprendizaje. Coger, pisar, oler... señalan la vivencia del cuerpo como movimiento, acción y percepción, el flujo de la sensación material y espiritual del objeto vivo como punto de relación y no como objeto cosa inerte.

En esa misma línea Shingre se resignaba a hacer lo que el estado ecuatoriano había definido como educación standarizable y homogeneizante, pues los criterios de calidad académica subordinaban las identidades y sabidurías de lugar de la plurinacionalidad a la ‘calidad’ de colegios y universidades urbanas, occidentalizadas y globalizadas. Dos años antes Shingre había escrito un libro de saberes junto y con los

estudiantes, revitalizando muchos conocimientos del pueblo Saraguro. “Hice con mis estudiantes y taitas y mamas, en el territorio. Pero eso ya no acepta el estado y toca hacer nomás lo que dice porque no hay alternativa”.

Algo distinto ocurre en la UAIIN-CRIC. En cuanto a materiales educativos, si bien en las clases presenciales se usaban cartulinas, lápices de color y tijeras, el contenido y sentido se generaba de las dimensiones simbólicas del territorio. Y específicamente en cuanto al sentido del material educativo, su uso pedagógico está precedido de una pre-intención articulada a los pueblos, incluyendo la orientación del área, que no se reduce al ámbito disciplinar:

[...] reflexionamos con la pregunta: ¿para dónde vamos con esta área? Todas las respuestas nos remiten al pasado que soñaron los mayores...que a través de ejercicios como éste construyen conocimientos a través de la participación activa del pensamiento de cada uno de los pueblos originarios que representan: Ingas, Wounan, Eperaras, Siapidaras, Nasas, Yanakonas, Totoróez, Misak, Kokonukos, Polindaras, Ambalueños y Kisweños.

[...] construimos cuentos, cantos, coplas, trovas, elaboramos elementos históricos o culturales de cada pueblo que hacía presencia. Los hicimos en arcilla [...] (Vargas 2012, 38).

El horizonte del camino debe tener relación con el material educativo. Por ello el material educativo no activa la memoria y el sentido de la acción en grupos juntados, sino en una concepción de participación entre, con y desde diversos pueblos.

Con lo anterior se resalta la importancia de trabajar nuevas didácticas en nuestros Proyectos Educativos Comunitarios, donde tengan cabida los elementos del contexto, para así lograr en conjunto con los niños fortalecer nuestras pedagogías y valorar, los elementos simbólicos históricos y culturales existentes en nuestros Territorios (39).

Las nuevas didácticas no están en el orden lineal de la modernidad, de lo nuevo y moda pedagógica que evolutivamente vaya superando competitivamente una etapa precedente, sino en la valoración de lo existente en el territorio, de “encontrar” aquello que “está guardado”, como dirá el sabio Joaquín Viluche de la UAIIN-CRIC. Y en afinidad pedagógica con el sabio filósofo Vacacela de la Amawtay Wasi, “lograr en conjunto con los niños”, no en disjunto con muñecas blancas y occidentales.

Por ello “los elementos del contexto” al tener aire y aliento, y expresarse según la disposición cuántica del dinamizador/a y de los niños/as “en conjunto”, implicará una práctica vivencial concreta desprendida de la práctica abstracta moderna:

Finalmente, hacer un llamado a nuestros lectores para que promuevan en su orientación diaria, las construcciones distintas, la creatividad, la responsabilidad a la hora de crear,

para no dejar dinámicas inconclusas, la importancia de construir desde la práctica y de activar los sentidos mientras se construye la mirada tranquila, la risa, el olfato, los aromas que llenan de paz nuestro cuerpo, el oído, que en medio del silencio está atento a las instrucciones para hacer los mejores trabajos y los dedos que van dejando huellas de creatividad en las figuras históricas y culturales que pudimos recrear y que con ellas logramos alimentar el niño y la niña que llevamos dentro (41).

La dinamizadora Tina Vargas da las líneas de una concepción creativa no arraigada en la libertad absoluta y liberal de la imaginación moderna. No se trata de que el sujeto invente según sus delirios surrealistas desbordados de todo contexto y se dé rienda suelta a la imaginación abstracta que produce la mente, sino que esa potencia creativa interna está en relación a los sentidos del cuerpo vinculado al territorio o contexto. Lo creativo inédito, lo nuevo creativo emerge, se genera en el flujo con las “figuras históricas y culturales que pudimos recrear”. No es una repetición de la costumbre, ni de reproducción de lo tradicional sino que lo inédito emerge en el despliegue del lenguaje simbólico de la historia y memoria incorporada en el material. Lenguaje simbólico que es producto de que “todos los actores de la educación debemos permanecer en una actitud continua de indagación e investigación a través de nuestros sentidos” (38). Este despliegue es extensivo a las prácticas culturales del tejido, que en el caso de la UAIIN-CRIC tienen correlación entre las prácticas tejedoras de los estudiantes y el currículum de Pedagogía Comunitaria, bajo los principios de tejer la memoria, la vivencia y las experiencias históricas y culturales existentes en el territorio.

El contexto paradójico de las ciencias occidentales modernas, como dice Fredy Delgado, no está en un contexto estable y homogéneo, sino más bien en un contexto de tensiones criadoras del pachakuti, pues la revuelta o vuelco del espacio-tiempo ancestral por la invasión colonial moderno-occidental, “con la que se inauguran largos ciclos de catástrofe o renovación del cosmos” nunca se ha consolidado y más bien pugnan por un retorno al orden espacio-temporal pre-hispánico, en un contexto, claro de la colonialidad moderna y científica.

1.5.5. La fiesta de la cosa hecha

También en marzo de 2015, una mañana tibia, acompañamos la Fiesta de la Cosecha organizada por el Arquitecto Alfredo Lozano, fundador de la Amawtay Wasi, quien después del proceso de evaluación y cierre de la universidad, fue contratado por el Estado y el CEASSES para ser coordinador de la Carrera de Arquitectura, y “no dejar

abandonados a los estudiantes que debían terminar la carrera, pues con ellos se ha comenzado un buen proceso”, según sus palabras. Eso era cierto, los estudiantes habían comenzado un buen proceso, entendido éste como la pertinencia cultural de la arquitectura y el retorno a su raíz india ancestral de la mayoría de estudiantes mestizos. Silvia Rivera en su propuesta del *ch'ixi*, había dicho que era necesario sacar el indio dormido que se lleva adentro, aquel que está colonizado por el ser blanco u occidental que también estaría internalizado. En esta perspectiva la Amawtay Wasi no era una universidad sólo para indios, sino que también recepcionaba a estudiantes urbanos, rurales y con tendencia a declararse no indios, sino mestizos, categoría dominante en el Ecuador. Y en ese transcurso, se implicaba a la metáfora del “ancestro doble y contencioso, negado por procesos de aculturación, y “colonización del imaginario”, pero también potencialmente armónico y libre, a través de la identificación con nuestro ancestro indio y el desarrollo de formas dialogales de construcción de conocimientos” (2006, 11). En este sentido, las/os estudiantes de Arquitectura reflejaban y revitalizaban ese ancestro negado por procesos de colonización; así como la toma de conciencia y memoria de su imaginario dominado. Autodeclarados mestizos, los estudiantes focalizaban su ser interior habitado por la raíz ancestral y la manera cómo el sistema educativo la había aculturado. Pero con la Amawtay Wasi, a partir de ceremonias, rituales y procesos de investigación en fiestas de cosechas en comunidad, y de procesos de autovaloración de la memoria ancestral y la práctica in-corporada en procesos complejos y hasta dolorosos y contradictorios, según varios estudiantes, había logrado un proceso de retorno al suelo cultural y ancestral.

En esa fiesta de la cosecha se comenzó con la puesta en escena de la mesa ritual, a iniciativa del docente arquitecto Alfredo Lozano y precedida por todos/as los/as estudiantes, quienes ya habían comprendido, vivido, sentido, recuperado y retornado a la práctica ancestral del ritual. Aunque la Fiesta de la cosecha se realizaba en aula, práctica originariamente realizada en comunidad y en presencia de taitas, mamas y comuneros, con la coordinación respectiva con esa comunidad, tanto en el diseño del proyecto de investigación como en el proceso de investigación y, finalmente, la defensa de tesis.

Imagen 37
La memoria del fuego



Fuente y elaboración propias

Imagen 38
El humo, la mano y los espíritus



Fuente y elaboración propias

“El retorno de lo indio” a partir del ritual, implicaba una reconfiguración de los estudiantes y arquitectos/as mestizos, a quienes en su mayoría la escuela había configurando una subjetividad con dimensión occidental. Antes de entrar a la Amawtay Wasi, uno de los estudiantes decía que “no, yo no sabía nada del ritual”, que hace muchos años “he visto hacer a mi abuela pero mi familia aquí en Quito nunca hizo nada”.

Imagen 39
Ceremonia y círculo



Fuente y elaboración propias

Imagen 40
La coca, la whipala en Chinchaysuyu



Fuente y elaboración propias

Imagen 41
Ser indio, urbano y mestizo



Fuente y elaboración propias

Imagen 42
En espiral



Fuente y elaboración propias

Las exposiciones se iniciaron y transcurrieron así, con la mesa ritual al lado. Pero, cuál había de ser la relación entre las exposiciones de los proyectos y el contenido del ritual? La pregunta se refiere al grado de continuidad y flujo entre mesa ritual y contenido académico.

Imagen 43
Exposición y ofrenda



Fuente y elaboración propias.

Dos años antes de este ritual y Fiesta de la cosecha en aula de la Universidad Central (según las fotografías anteriores), habíamos conversado con la estudiante Julieta Cárate, con motivo de la visita de estudiantes de Arquitectura Ancestral a Tiwanaku y a la Tupak Katari. Habíamos abordado el tema de su formación y la manera cómo la Amawtay Wasi había cambiado su vida y cómo se asumía la formación integral. Entre varios aspectos conversados, era inevitable abordar el tema de su condición mestiza, ella misma se reconocía como tal, además de urbana, profesional, con familia ligada a una

religión dominante. Sin embargo también reconocía el impacto de una formación aislada de memoria de los mayores y mayoras, formación que la escuela y la universidad convencionales habían ayudado a olvidar, y que la Amawtay Wasi ayudado primero a problematizar y afirmarse en una posición subjetiva mucho más coherente con su ser mestizo, según ella.

Nuestros abuelos, nuestros padres, nuestros tíos, o sea las personas mayores, porque ellos siempre te dicen algo y ahora ya entiendo el por qué de ese algo, antes eran convencionalismos, como te vuelvo a decir la idiosincrasia que o sea tenemos todos antes de descolonizarnos; como dice un arquitecto que era indígena. es lo menos que hay, pero no es así, son cosas enriquecedoras, yo al menos estoy viendo en lo poco pues que sé, que estoy aprendiendo ya, veo que es muy enriquecedor lo que es andino, cosas ancestrales, y me gusta (Cárate 2013, entrevista personal).

En ese momento, Julieta Cárate comenzaba a florecer existencialmente porque reconoce el valor del decir de los mayores, con cierta afinidad a la memoria profunda y sustancial que guarda la UAIIN-CRIC. Lo que denomina como “ya entiendo”, va despejando un tipo de conocimiento que más que clarificar su existencia la subsumía en una radical ignorancia respecto al valor de la palabra de los mayores. El conocimiento generado por la Amawtay Wasi comenzaba a rasgar el velo del encubrimiento de su propia conciencia, pues hasta ese momento había vivido una existencia encubierta, colonizada. Por ello la alusión a la descolonización de los convencionalismos y la idiosincrasia, y nombrar lo nuevo andino y ancestral como un valor enriquecedor de existencia. Aunque la figura mercantil contradecía su percepción de cambio, aún así se explicaba y vislumbraba mejor, su nueva conciencia mestiza.

—¿Se siente la descolonización?

—Mucho, al menos yo sí lo he sentido hasta el momento

—Cómo...

—Lo que pasa es que es primer punto, la descolonización mía, te vuelvo a decir, en los pensamientos indígenas para los (..?..) era lo peor, lo más bajo, pero ahora ves con las nuevas cosas que te dan los profesores, tú ves una casa indígena y ya te paras a ver cómo está entramada la estructura, cómo está hecho el techo, o sea así, cosas elementos tan pequeños que tú antes no te dabas cuenta, pero ahora te adentras más y ves lo enriquecido que es eso, la arquitectura misma, costumbres, dialectos, lo que es dialecto el quichua, al quichua se lo hacía a un lado, pero ves ahora que hasta el mismo gobierno ya está poniendo énfasis en rescatar nuevamente el quichua, eso yo diría... (Cárate 2013, entrevista personal).

Visibilizar “con las cosas nuevas que te dan los profesores”, localiza a las chontas críticas propias generadas y facilitadas por los docentes de la Amawtay Wasi. Revela al mismo tiempo la necesaria co-relación existente al diálogo entre las chontas

críticas propias y las herramientas comprometidas de la academia. Aunque la conversación no pretendía visibilizar ese otro orden de los conocimientos, pues el seco de pollo que almorzábamos teníamos que apurar la conversa en el restaurant para dar paso a otros comensales. Así, nos pareció importante retornar sobre sus palabras, aquellas que enfatizaban tanto “las cosas nuevas” como efecto de la recepción de dichas cosas. El efecto tenía que ser la generación de una nueva conciencia a partir de la mirada. Lo que antes se vivía como un caminar de caballo cochero, a decir de Honorio Limachi del IICLA de la Tupak Katari, “sin ver a los costados ni arriba ni abajo” (2015, entrevista personal), ahora Cárate se detenía “para ver cómo está entramada la estructura” india. Antes de la Amawtay Wasi y de la proporción de las chontas críticas y herramientas por parte de los docentes, Cárate caminaba lineal y apurada, con el cuerpo determinado por un imaginario moderno y colonial que le impedía ver y tomar conciencia de las cosas que no miraba. De seguir así, como así volvió finalmente en el Plan de Contingencia que impuso el CEASES,⁴⁵ y cruzando a una novela leída en la Tupak Katari, su afán científico-arquitectónico le implicaría tener un “bozal metafísico que le impediría comunicarse de otra manera con el mundo y darse cuenta de los que ocurrían en sus propias narices” (Piñeiro 2012, 39).

Olver Quijano, en las clases de la Maestría de la Tupak Katari, decía que descolonización es básicamente “darse cuenta”, una toma de nueva conciencia que le permite, “¡ah carajo! estaba equivocado” a decir de un maestrante, ver el mundo y las cosas de otra manera. Si antes “tú antes no te dabas cuenta”, con la nueva conciencia hay la posibilidad de adentrarse más en ese mundo de cosas develado. Después de todo, Cárate transitaba en el camino de su propio misterio develado.

–¿Y la interculturalidad?, le dije

–Cómo veo yo la interculturalidad, sabes que ahora, lo que es festividades, antes no paraba yo mucho, no tenía importancia lo que hacía en el Intiraymi, los solsticios, nada de eso, porque no sabía el por qué lo hacían o a quién lo hacían como a nosotros, nos han enseñado desde la escuela a que los indígenas adoraban al sol y que eso era pecado entonces nosotros no hacíamos mucho caso, es por eso que ahora ya lo vemos más adentrada a la universidad, la cosmovisión, todo eso, entonces ahora sí ves la importancia de todas esas fiestas.

–¿Y comprendes no? (Cárate 2013, entrevista personal)

–Exacto

⁴⁵ Nos referimos a la etapa en que el CEASES asume el Plan de Contingencia sobre la base de la suspensión de la Amawtay Wasi.

Cárate localiza la formación colonial desde la escuela, el dispositivo racial y espiritual de la dominación que le ha enseñado a que la adoración al sol era pecado. El desmontaje de esa visión, sin embargo, no pasa por la adquisición de conocimientos, es decir por sólo operaciones mentales y racionales, la conciencia no se siembra desde el solo ejercicio del pensar. Se trata de mutar la geografía del razonar, en el caso de Cárate de estar adentrada en la atmósfera espiritual generada por la Amawtay Wasi, habitar la cosmovisión, ir asumiendo el lugar de su cuerpo y actitud en el espacio. Esta cercanía y ubicuidad de la percepción y de la comprensión, para que ‘no les resbale’ en la superficie del cuerpo, como dice Enrique Ayala, implica un estar en el lugar del otro, “entonces ahora sí ves la importancia de todas esas fiestas”.

—Pero la interculturalidad de conocimientos...

—Sabes que sí hay, poco a poco, he visto en este tiempo, he visto que sí se relaciona entre algunas culturas europeas u americanas, algunas cosas, algunos detalles de la cultura andina, con la cultura, ponte de América que es de Nahuatl, sí se relaciona, Europa también con la antigua Grecia, en todas esas culturas si hay una unión, no mucha, no en su totalidad pero sí hay relación en todo eso [...] (Ayala 2015, Entrevista personal)

El esfuerzo intercultural epistémico de la Amawtay Wasi es notable en la voz de Cárate. Contrariamente a las universidades convencionales, donde los conocimientos originarios son incluidos en nichos predeterminados y viabilizados en la lógica de la inclusión abstracta pero no concreta, se devela el misterio de la relación entre conocimientos distintos. Pero más, Cárate señala el carácter intercultural de la gestión de conocimientos.

—Aun en la desconfianza de algunos chismes, le dije:

—Escuché que habían tenido una formación más occidental

—Formación, para nosotros o para la universidad?

—No sé, te acuerdas qué dijo el arquitecto Lozano?... parte de occidental...

—Hemos pasado por un periodo occidental, occidentalizado, o sea lo que es colonizado, eso yo [...] colonizado lo que es este, lo que te comentaba, lo que era malo, lo que es andino, lo que él mismo nos cuenta que en tiempo hubo el quichua, el quichua se lo prohibió totalmente, ese era un idioma que era prohibido aquí, y el que hablaba era castigado yo creo que a eso se refería. Imagínate, yo me encuentro con compañeros de la universidad donde estaba, y yo les comento de esta universidad andina, lo único que me hacen es quedarme viendo raro y hasta me dicen, ¿estás construyendo casas de barro?, o sea mira cómo es la idea que es de personas colonizadas todavía, no, es el urbanismo pero actual, o sea urbanismo en tierra, o sea en tu tierra, urbanismo en América del Sur, no ese urbanismo de Francia, urbanismo de Alemania, de Rusia, que siempre nos dan las otras universidades, entonces de ahí como que ahí se quedan ¡ah! entonces ta buena esa universidad, o sea tienes que explicarles para que no te hechen de menos (Entrevista personal, 2013).

La experiencia de Cárata revela la bifurcación de la comprensión de los mundos en el mundo. La recepción sobre ella como algo “raro”, es la mirada colonial de una epistemología que domina las estructuras de conocimiento de las universidades. Su experiencia contrae a la mirada arquitectónica sin ajayu, sin espíritu ancestral, sin identidad que, por ejemplo, en la Tupak Katari, va construyendo “edificios sin alma”, a decir de un docente y, “pese a que tenemos tanta arquitectura desde Tiwanaku. Es que son arquitectos del sistema” (2013, Entrevista personal).

Ciertamente, Cárata tuvo que enfrentar dos sistemas de conocimiento, dos sistemas de formación, dos sistemas de investigación, dos sistemas civilizatorios de vida de personas colonizadas y de ella misma como persona que se desprendía de esa condición sobre lo raro y cómo lo raro, ella, se posicionaba resistiendo primero y luego explicando que no era así o era de otro modo. Pero la explicación a gran escala sería insuficiente para construir un Estado Plurinacional e intercultural, como dice la Constitución Política del Ecuador, no daría el cuero. En este ámbito juegan un rol importante las universidades, pero las reformas ecuatorianas de la educación superior, van por otro lado, no procuran el retorno o que los mestizos caminen con los mundos indígenas. Por ello es sintomático que Cárata enfatice el hecho de que sus compañeros de la universidad convencional, “[...] no te hechen de menos”, pues la mirada sobre ella se torna extraña, como perdida y hasta desconocida, como que la observan en otro mundo, lejano y situado en otra trayectoria histórica que revela las contradicciones diacrónicas que diría Silvia Rivera. Y le dije:

—Y con cuántos profesores ya pasaste...

—En el semestre para dar Cosmovisión Andina pasamos por cuatro profesores solo para entrar a lo que es Cosmovisión Andina, de ahí en lo que nos aceptaron en séptimo [...] a nosotros estamos pasando por, cómo decirte, más o menos siete materias y diferentes profesores (rh: por módulos) son por semestres [rh: cuánto tiempo dura...?] seis meses y termina con la fiesta de la cosecha, osea, exponemos todos los trabajos que se ha hecho y todo [...] [rh: van a exponer] de octubre me parece o de diciembre no tengo muy (rh: diciembre me dijeron en Saraguro) sí vamos a exponer nosotros un trabajo de, qué te digo, del Parque Seco [...] la vivencia que tenemos, vamos a tener pues con Bolivia y Cuzco, y yo creo que nada más porque son los dos [...]:

—Pero hay coordinación con la comunidad?

—Sí ellos, nosotros primero vamos a ver, hacemos la primera visita a la comunidad, todos los dirigentes de las comunidades están presentes, sino es toda la comunidad, la segunda visita es con ellos los que nos hacen a la universidad para ver cómo está caminando el proyecto, ellos hacen correcciones, ellos nos aportan más con lo que ellos saben, con lo que ha pasado en esas tierras, en el Parque Seco, el dirigente nos estaba ayudando con unos (..?.) que ha habido que ya están desapareciendo, por ahí pasa el Capac Ñan que es el Camino del Inca, también que está desapareciendo, él nos llevó,

nos dijo, para poner más interés en esos puntos, para tenerle como turismo y tener relevancia para la comunidad.. la tercera visita fue (..?..) allá, fue que hay un punto de huesos arqueológicos, fuimos con un arqueólogo español, entonces fue para investigación y ponerle su punto en el proyecto, ingresar, pero por medio de etapas, esa sería la tercera y última etapa por el hecho de que cuando hay un estudio arqueológico necesitas demasiado dinero (..?..) nos dijo el arqueólogo, entonces lo que nos supo dar la idea es de hacer en etapas el proyecto y ese jale al último para que los comuneros se ayuden con ONG's o con el mismo gobierno, cuando ya estén aprobados los otros planes de lo que van a hacer, en este caso la aprobación de los planos del Parque, para que pase a ser un (..?) eso.. igual el semestre pasado vinieron de dos comunidades, de Otavalo una de los flauteros de Cotopaxi y de Ríobamba, un grupo que tenía una reserva, me parece, turística, entonces trabajamos en los dos, igual ellos vinieron a la universidad para corregir los proyectos, todo [...]

—La comunidad está presente permanentemente[...]

—Todo el pueblo, pero como tú sabes, no todos tienen el mismo tiempo de ir a, suponte, un fin de semana, no tienen tiempo todo el pueblo a ir, entonces van y que tienen que estar presentes los dirigentes, el presidente de la comunidad, los mayores, en este caso que hay mucho respeto para ellos, esos son los que más están, porque ellos son los que después llevan las noticias al pueblo, a la comunidad [...] (2013, entrevista personal).

Cárate menciona el punto terminal del trabajo académico, como es la Fiesta de la Cosecha. En esta fiesta todos los dirigentes o toda la Comunidad están presentes, tras dos visitas previas. Pero la visita no es como quien posee, “sabelotodo” y lleva el conocimiento a una comunidad huérfana de conocimientos. Al contrario, se trata de reconocer y ceder la prerrogativa del conocimiento a la parte interlocutiva de la comunidad. Y “es con ellos” con quienes constituye a la Amawtay Wasi, desde la autoridad social y de conocimiento que implica evaluar el proyecto y también para hacer las necesarias “correcciones” con el saber que portan. Este reconocimiento a la comunidad como sujeto de conocimiento da la vuelta todos los convencionalismos y protocolos de la investigación dominante. Julieta no se arma de una perspectiva teórica solamente ni de un despliegue metodológico que sólo a ella le corresponda. Se trata de crear los escenarios de confianza para que el conocimiento de la comunidad no sólo fluya e interculturalice epistémicamente con el conocimiento que Cárate llevaba como arquitecta, sino de darle autoridad epistémica a la comunidad. Es una forma de someter el control del proceso de investigación a la comunidad investigada. Ya sea los dirigentes, el presidente de la comunidad o los mayores, constituyen sujetos de conocimiento a quienes se les concede la posibilidad de corregir y orientar la investigación. Similar perspectiva comunitaria de la investigación propone la UAIIN-CRIC, aunque con mayor énfasis decolonial, por la trayectoria investigativa que la caracteriza. Nos referimos a la concepción de investigación comunitaria que se enseña en las aulas y a la modalidad comunitaria de tesis defendidas. De ese extenso testimonio

conversado concentra todos los argumentos posibles. Dos años después de esa conversación, en marzo de 2015, cuando retorné a Quito para continuar la presente investigación a invitación del Arq. Lozano y de Mayra Sigcha pude presenciar la Fiesta de la Cosecha en el marco estatal del CEASSES.

Entretejido preliminar

En el transcurso del presente capítulo se ha expuesto el contexto histórico que ha antecedido a la creación de la Amawtay Wasi. Se ha resaltado las luchas de Dolores Cacuango, las escuelas propias radiofónicas hasta la constitución de la CONAIE en su búsqueda de autodeterminación epistémica y espiritual a partir de la educación intercultural bilingüe. Posteriormente y en la época en que su brazo político Pachakuti sale del acuerdo con el coronel Lucio Gutiérrez y luego de dos periodos Rafael Correa implementa un proceso de evaluación de las universidades y, desde la sombra epistemológica eurocéntrica, suspende a la Amawtay Wasi el 2013. Sin embargo durante su vigencia desde el 2004 va construyendo su episteme desplegado sentidos concretos de una universidad que se asume como pluriversidad. Por ejemplo la infraestructura no está fundada en el edificio clásico sino en la universidad desplegada en la comunidad. Las clases no se atomizan en aula sino en las casas ancestrales y las parcelas. Paralelamente se van implementando políticas educativas por parte del gobierno de la Revolución Ciudadana, las cuales tienen que ver con la Escuela del Milenio. Este concepto está basado en una educación que concentre a estudiantes de comunidades y que puedan contar una educación de calidad, según el edificio en bloque de cemento, ladrillo, y servicios básicos acordes a las necesidades urbanas. El color blanco no deja de ser un símbolo del blanqueamiento moderno de los estudiantes indígenas, quines en muchos casos prescindirán de la escuela propia o ubicada emucho más cerca a sus comunidades. Por ello se opone una educación de especialistas y expertos de la calidad educativa a una educación promovida de sabidurías de los yachacs. La tensión de conocimientos es evidente por cuanto la Amawtay Wasi una vez suspendida deja de promover una educación universitaria basada en la construcción de la pluriversidad. Correa, sin embargo, continuó con su proyecto de conocimiento eurocéntrico Yachay y con las escuelas blancas del milenio, dando prioridad a docentes e investigadores “sabios” con PhD. para transformar el Ecuador, con jugosos sueldos. La idea de ciencia que el estado ecuatoriano promovía estaba pensada desde la

epistemología eurocéntrica, a contracorriente de la Consitución política del Estado y de la LOEI y LOES, que en general plantean la reconstitución de la plurinacionalidad, la interculturalidad, las lenguas ancestrales y los conocimientos ancestrales de los pueblos.

En este contexto, luego de la exposición formal de la oferta curricular y el lugar importante que se les asignaba a los amawtas sabios, entra en seccenario la pedagogía germinada desde la chakana. La pluriversidad pretende ordenarse en este oordenador cósmico teniendo en cuenta la parcela, la principal abuela. Desde la constelación de la Cruz Andina, se proyecta el camino del conocimiento intercultural. En este sentido la estrcutura curricular y el orden de formación vincula la parte occidental y la parte ancestral. Para ello será necesario un proceso pedagógico que serpentea la enseñanza transmisiva bancaria y la enseñanza–aprendizaje constructivista, en tanto legado de la educación neoliberal que se expandió desde la década de los años 90.

La Amawtay Wasi estructura su pedagogía desde otra forma de aprendizaje. Se trata de aprender a des–aprender para aprender a re–aprender para aprender emprender. Tres procesos que están entrecruzados y que redefinen no sólo las grietas en el aula, sino la pertinencia con el contexto, es decir, la relación con la comunidad y el territorio. Por ello se promovía el desprendimiento de la colonialidad multicéfala y el re–aprendizaje de las sabidurías sin que ello signifique cancelar el conocimiento occidental, al contrario se trata de resemantizar la relación como un camino del conocimiento intercultural. Parte de ese proceso pedagógico desde la chakana se exponen testimonios de titulados por la Amawtay Wasi, a partir de la experiencia de convivencialidad con otras dimensiones distintas a las racionales abstractas que enfatizan sólo el contenido. Se trata de dar testimonio del propio cuerpo trascendente en ceremonias y rituales. A partir de estas prácticas se establecen cuerpos porosos dispuestos a la vibración íntima y flujo con las energías del pluriverso de mundos. También se toma en cuenta a los cuerpos con piel impermeable que impiden su propia trascendencia de experiencia en el pachakuti epistémico–espiritual.

En la dimensión investigativa, se asume todo proceso de investigación como una fiesta de la siembra y cosecha de la mano de la comunidad. En este sentido es importante la interculturalidad cósmica como sentido de correspondencia con la interrelación del pluriverso y pluriversidad de mundos. La interculturalidad cósmica se nutre también de la interculturalidad crítica, diferenciándose de la interculturalidad funcional a los intereses de la dominación estatal, intelectual y global. Una conversación con el sabio filósofo astrólogo y sembrador de alimentos, José María Vacacela de

Saraguro, da cuenta de los procesos de investigación como fiesta de la cosecha con la comunidad, diferenciados de una fiesta como una cosa hecha y diseñada por el orden institucional estatal, como fue en su momento la administración del gobierno de Correa a partir del CEAACES.

Capítulo *pusi*/cuarto

La pedagogía y la investigación en la UAIIN-CRIC

La educación implica una relación entre la teoría y la práctica porque eso debe ir con el cuerpo y el alma agarrado, ahí, alma sola cuerpo solo no funciona, sino debe considerar que la educación debe ser así, debe ser un proceso, debe ser esa cosa agarrado allí de la cultura.
Plimío, maestro comunitario, UAIIN–(CRIC)

Umakuna La cabeza

Mantari pachamamakuna rimay umashuk Y desde la Madre Tierra habló una cabeza
Mana nukanchi huañushca rimay No hemos muerto, dijo.
Nukanchicay paypinima kuyllurmantakuna Estamos en el silencio de las estrellas
Paypi hananpacha ankas puyupucaricuna En el cielo azul y las nubes rojizas
Paypi nima tutak En el silencio de la noche
Paypi phuru imarimay yaku jahuapi En la pluma que habla sobre el agua
Paypi pauchin rumi pujuyaku En la cascada que golpea la piedra
Nukanchicay ccayna-punchau: Estamos como ayer:
Maccanacuy manatucukpi En lucha interminable.

(Fredy Chikangana)

El propósito de este capítulo es indagar/acompañar las concepciones y prácticas en tensión y/o diálogo de conocimientos, pedagogía e investigación en la UAIIN-CRIC, tomando en cuenta sus textos institucionales, propuestas curriculares y las palabras situadas de actores centrales, a fin de visibilizar el entretejido de la pluriversidad, el pluriverso de mundos y las formas de pachakuti epistémico–espiritual.

1. Estado, educación y universidad autónoma, indígena e intercultural

1.1. El contexto de la escuela y la universidad en la educación de Colombia

La educación indígena en Colombia ha pasado por momentos duros. Desde inicios de siglo XX la iglesia ha jugado un rol preponderante sin tomar en cuenta a la educación y lengua propia. Para ejercer esta hegemonía la iglesia firma un concordato con el Estado, por el que la iglesia se impone como “elemento esencial del orden social y un medio de extensión de la civilización y la nacionalidad hacia los “salvajes” selváticos e indios andinos, antiguos vasallos suyos”. (Jimeno y Triana 1985, 31).

La enseñanza en la orientación católica puso énfasis en la religión como contenido esencial de escuelas y universidades además de declarar que la misión de la

iglesia debía ser de educar, civilizar en la misión salvadora. Para ello se impondrá una pedagogía misional que en su forma escuela “se convirtió en centro económico y de relaciones diversas, de aprovisionamiento y circulación de mercancías, de compra de fuerza de trabajo y comunicaciones” (Romero 2002, 1).

Si bien la pedagogía misional escondía el núcleo oculto del capitalismo y exponía la supuesta natural asistencia de salvación y civilización a los pueblos indígenas, las expresiones de desprender a los pueblos de la naturaleza fueron explícitas. Se cuestionó el politeísmo como una aberración del entendimiento. Liberar de esta racionalidad y “así el salvaje, libre de la coyunda de la naturaleza” podría aspirar superar su degradación, desear la libertad y convertirse en seres con luz, es decir, iluminados humanamente.

Ante esta tutela ontológico–existencial y política católica de la separación de la naturaleza, que en el fondo explotaba y avasallaba las comunidades, reproduciendo así la colonialidad del poder, insurge Manuel Quintín Lame. Su acción inaugura la primera insurgencia guerrillera indígena. Quintín Lame toma conciencia del sistema de hacienda donde el ser terrajero implicaba trabajar la tierra del hacendado y recibir el favor de cultivar su propia parcela delimitada exclusivamente para la subsistencia. Así Quintín Lame va tomando conciencia y al tener oportunidad de salir a Panamá y ver desde la distancia la realidad del sistema terrajero, inicia un proceso de autoformación letrada. Este aspecto es importante porque revisa las leyes, visita archivos y busca títulos de propiedad de los resguardos. Hay un documento clave que encuentra y es el título colonial legado por Juan Tama, además de documentos complementarios como reconocimientos y leyes postindependencia. En estos títulos y documentos se establecía que las tierras no podían usufructuarse en desmedro de los indígenas. Esto dio lugar a que los indígenas del Cauca se vieran como verdaderos dueños de las tierras y territorios, Como los caciques apoderados en Bolivia, elabora memoriales e interpela a la justicia y sistema hacendal para el retorno de su territorio y de sus tierras. Sin embargo, choca contra el muro hacendal que históricamente había configurado las relaciones coloniales, y de poco reorienta su accionar ya no por el camino de la demanda legal sino desde el camino de la insurgencia y de la educación propia desde y con la naturaleza. Es así que desde el año de 1916, desde Tierradentro, se dio a la tarea de organizar la rebelión de pueblos y comunidades, y la poesía, tal como promueve las políticas educativas del CRIC, serán los lugares de comprensión de ese camino.

1.1.1. Pluriverso y oralitura, naturaleza y educación en “El alto vuelo de Quintín Lame”

Porque aquí en ese bosque solitario se encuentra
 el libro de la sabiduría
 porque ahí está la verdadera poesía, la verdadera
 filosofía,
 la verdadera literatura.
 Porque allí la naturaleza tiene un coro de cantos
 que son interminables
 un coro de filósofos, que todos los días cambian de
 pensamiento.
 pero que nunca saltán las murallas donde está
 colgado el misterio de las leyes sagradas de la
 naturaleza
 (Manuel Quintín Lame)

Las literaturas orales u oralituras, desde la profundidad de los tiempos antiguos, expresaron su pluriversidad y pluriversos de mundos en diferentes formas de escritura como tejidos, seres y espacios, vasijas de barro, figuras de oro, pinturas y relieves rupestres. De igual manera los animales, las plantas, las piedras, las montañas, los ríos fueron y son “libros” naturales en donde se siente y lee sus cosmocimientos y pluriversos. También se expresaron en historias, canciones, poemas, cuentos, narraciones tradicionales, relatos ancestrales, leyendas y lenguaje ceremonial, que poseen valores literarios especiales. No son cosas u objetos ni expresiones del pasado sino presencias latentes del pluriverso de mundos. En este contexto, la oralitura (poesía) es una forma de generar conocimiento con el corazón y una forma de visibilizar las estructuras sistémicas tradicionales como las literarias y la oralitura como un lugar otro de significación.⁴⁶

En lo que viene se trata, entonces, de serpentear el discurso monográfico–expositivo, para complementarlo y dar lugar a una forma oralitura de significar y resignificar la sabiduría ancestral de Manuel Quintín Lame y su camino de la insurgencia y de la educación propia desde y con la naturaleza.

Freddy Chikangana en el poema “El alto vuelo de Quintín Lame”, configura la memoria larga de la lucha anticolonial, pero desde un espacio invisibilizado por la

⁴⁶ “Las estructuras sistémicas tradicionales –como las literarias– ya no son capaces de reinterpretar y replantear las nuevas redes de significación diseminadas que han aparecido estos últimos años. En consecuencia, el proyecto de la oralitura nos ofrece posibilidades nuevas de comprensión, ya que se trata de una propuesta de significación y resignificación cultural producidas desde la sabiduría ancestral indígena, esto es, desde una multiplicidad heterogénea de saberes que no solo tiene mucho que decir, sino que también se encuentra en constante transformación y obedecen a “lógicas” distintas a la que ha sido impuesta hasta el momento por los saberes “occidentales” (Barragán 2016, 3-4).

macro política. Esa configuración política desde la palabra poética se fundamenta en la relacionalidad cósmica de la resistencia desde, con y para la madre naturaleza:

Trepando montañas entre el sol y la lluvia
 Con pasos firmes y ojos inquietos
 Hiciste camino, taita Quintín;
 Tu cuerpo prestaste
 A un espíritu hijo del trueno
 Y labraste la tierra para sentir sus entrañas.

De ahí nacieron tus luchas
 Que son nuestras luchas,
 Y del dolor de ser cautivo en tu propia tierra
 Te liberaste.
 Rasgaste las vestiduras del sometimiento,
 Sentiste la vergüenza de ser terrazguero
 Y así marcaste el camino
 para liberar a tu gente.

Las montañas saben de tus pasos firmes
 Y el viento conoce de tus largos vuelos,
 El río Cauca es testigo
 De la sangre vertida de tu pueblo indio.

Quizá la luna que te cogió despierto
 En las altas horas de la noche
 Sepa reconocer los dolores profundos
 que masticaste a solas (Chikangana 2010, 25)

Quintín en el poema es un caminante que trepa montañas en la indeterminación de la experiencia del caminar. Las acciones de su cuerpo están focalizadas en sus pasos firmes y decisivos y en su mirada inquieta. Así se hace camino, caminando y redescubriendo el decir y las señas de las montañas. Los ojos inquietos no guardan la mirada estática de un destino trazado, de un camino hecho y predispuesto a ser transitado. El camino se genera en el caminar y en el mirar inquieto de la multiplicidad de misterios que guardan las montañas. Son ojos inquietos porque buscan, escuchan, relacionan, conectan, se mueven no ante las montañas sino ante las presencias de las montañas que están constituidas por un pluriverso de seres., como diría el poeta boliviano Jaime Saenz (Citado en Lanza 2004, 76):

En el cielo de la montaña, por la tarde, se acumula el crepúsculo;
 por la noche, se cierne la Cruz del Sur.
 Ya el morador de las alturas lo sabe; no es la montaña lo que se mira.
 Es la presencia de la montaña.

Quintín Lame trepa montaña tras montaña, Saenz contempla la montaña. Ambos, sin embargo, miran desde una perspectiva otra. Los ojos no son aquellos que inspeccionan y controlan ni es una mirada rígida, inflexible y excluyente, sino son ojos que recobran los sentidos abandonados “contra la dolorosa privación de experiencia sensorial que hemos sufrido en nuestro mundo tecnológico” (Pallasmaa 2012, 44). No en vano Quintín Lame expresará su experiencia situada de aprendizaje en el bosque: “la naturaleza me ha educado como educó a las aves del bosque solitario que ahí entonan sus melodiosos cantos y se preparan para construir sabiamente sus casuchitas sin maestro” (Citado en UAIIN-CRIC 2011: 20).

Su libro *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* (2004), escrito hacia 1939, complementa sus luchas políticas. En este libro Manuel Quintín Lame plantea las tensiones descolonizadoras entre el conocimiento, la educación y la naturaleza. La naturaleza viene a ser el centro crítico del sistema de escuelas y universidades y lugar donde también una persona puede educarse y aprender.

No es verdad que sólo los hombres que han estudiado quince o veinte años, los que han aprendido a pensar para pensar, son los que tiene vocación, etc., porque han subido del Valle al Monte. Pues yo nací y me crié en el monte, y del monte baje hoy al valle a escribir la presente obra” (144).

La contraposición y articulación que establece Manuel Quintín Lame es sustancial a los espacios de aprendizaje y enseñanza. El valle y el monte son dos espacios determinados por la razón geográfica del saber colonial. El monte visto siempre como espacio natural e instintivo, sin organización racional ni civilizado, mientras que el valle como lugar del saber civilizado y educado, Quintín Lame organiza la razón geográfica de los espacios desde su lugar originario de enunciación y le otorga un valor epistemológico, político y pedagógico, pero desde la oralitura de Chinkangana también un valor poético que diferencia a la civilización y oralitura indígena de la civilización y literatura europea colonizadora que conserva y reproduce la matriz colonial del poder, del saber, del ser y la de naturaleza, también desde una ‘estética’ propia. Visibiliza el sistema propio de ser, saber, hacer y convivir en, con y para la naturaleza. La enunciación de la naturaleza como espacio existencial, político y de conocimiento así como de relación poética interpela a la necesidad de la experiencia, la convivencia y la comprensión interpretativa de sus infinitos lenguajes y expresiones.

1.1.2. El cuerpo, el trueno y las entrañas

Venimos del sol
pero también somos seres de la noche
del relámpago y el trueno;
aquí estamos como si fuéramos racimos
de maíz,
bajo el humo espeso de la indiferencia.
(Freddy Chikangana)

Si hacer camino es caminar firme y mirar inquieto, hay también un acto de ofrenda en el préstamo del cuerpo. Un préstamo corporal que no significa hipoteca, sacrificio ni pérdida sino una enacción natural con un espíritu sagrado del mundo de arriba. El trueno, según el sabio aymara Gonzalo Atho de la Tupak Katari, “es la manifestación de la fuerza del cosmos, es la energía que viene desde el universo que entra a la tierra y cae como si estuviera haciendo el amor a la tierra, es la máxima energía que transforma y deja como nuevito. Por eso cuando cae el trueno a uno que va a ser amawta o yatiri, le deja seña y sigue vivo, solo que camina ya otro camino” (2017, entrevista personal). De estas palabras recogemos el préstamo espiritual del propio cuerpo al trueno como instancia de una vibración y recepción de energías con el cosmos para caminar en un sentido de intersticio fronterizo, simultáneo y entretejido a las relaciones con la naturaleza para la liberación política. Pero del mundo de arriba, se enactúa con el mundo de aquí, el manqha pacha en lengua aymara, a partir de una relación sensible con la tierra como es sentir sus entrañas. El poema habla de un ser oralitor a un ser concreto de la historia, poetizado como un ser que “labraste la tierra para sentir sus entrañas”. El caminante de montañas con ojos inquietos y que presta el cuerpo al trueno es también un cuerpo que trabaja la tierra. Esta enacción no es sólo agrícola y en el sentido histórico político de las luchas por la recuperación de la tierra y el territorio no se trata de una vinculación campesina productiva, es decir de ver la tierra como una parcela de producción, sino como un lugar situado de entrañas a las que hay que sentir. Sentir esas entrañas implica interactuar con las profundidades del pluriverso de la madre tierra. La interacción va por el sendero de un sentir accionado en la crianza de esas entrañas para germinar la cosecha en el ciclo de vida productiva–espiritual.

Las luchas de Quintín Lame no son situadas en el horizonte exterior de la política reivindicacionista y de clase campesina, un cuerpo ideológico que quiere la revolución o sólo la recuperación de tierras. Se trata de una interioridad enactuada del

cuerpo en las montañas, el trueno y las entrañas de la tierra como lugares de origen de las luchas. Como los nacimientos de agua en las montañas, la enacción política nace sobre todo del lazo con la madre tierra y el cosmos. El verso “De ahí nacieron tus luchas” señala el furor espiritual originario de la relación con la totalidad natural y cósmica como de la querrela al orden colonial.

Si, como dice Vivas, para los minika “el autor es el hilo y aliento de los ancestros”, la oralitura poética expresa ese flujo del autor en el ser poético oralitor que le habla al ser poético⁴⁷ Quintín Lame. En ese hablar, retoma el hilo y el hálito ancestral no individual, al transferirse colectivamente las luchas de Quintín Lame: “De ahí nacieron tus luchas/Que son nuestras luchas”.

La condición de invasión y dominación sobre los territorios ancestrales ha significado y aun significa la horadación de una herida colonial (Mignolo 2003). Pablo Neruda, en los versos citados anteriormente, interpela a “nacer conmigo, hermano” y desde la “profunda zona de tu dolor diseminado”. Sitúa la expansión y profundidad del dolor en el mencionado hermano, pero no en la profundidad de sus múltiples y diversas capas de sus mundos interrelacionados. La sanación del dolor generado por la herida colonial tendría su posibilidad en un otro “nacer” en relación al yo poético que extiende la mano salvadora, tan cercana a la literatura indigenista que pretendió salvar y denunciar la multiplicidad de heridas coloniales así como representar los mundos indios.

Pero “el dolor de ser cautivo en tu propia tierra” es otra localización del padecimiento en tanto furor generador de una dignidad territorializada. No es sólo la opresión de la invasión, usurpación, sometimiento y explotación que implican al ser cautivo, sino de serlo en sus propias entrañas. No es sólo el ego conquiro que lo aprisiona sino el hecho de serlo en su propia tierra donde germina el sentido de la liberación. La liberación del dolor no se da sólo por el desprendimiento de la presencia del colonizador sino por la vergüenza de sentirse “terrazguero” arrancado del sentir las entrañas de la tierra.

⁴⁷ El ser poético o ajayu poético es una noción en construcción y se diferencia del “yo poético” en tanto noción dominante en los análisis críticos de poesía. El ser poético parte de una idea de ser antiguo esencial, el ajayu ancestral para los aymaras y la espiritualidad trascendental para los Kichua y Saraguro de Ecuador.

1.2. La educación, proceso político; la escuela, territorio-casa de pensamiento propio; el currículum, tejido de sabidurías y conocimientos

De Quintín a Benjamín
 De Benjamín ¡pa' delante!
 Todos haciendo parte
 De un ejército sin fin.
 Por la ampliación del resguardo,
 Por defender la cultura,
 Por no pago de terraje,
 la organización creció.

Coro

El trabajo, el trabajo,
 La semilla que entregó,
 Con el sudor la sembraba
 Con su sangre la regó
 Andaba por todas partes,
 Buscando siempre la unión,
 De Tierradentro hasta Silvia,
 De Toribio hasta Jambaló

...

A rodos aconsejaba,
 Organizarse y luchar
 Y seguir siempre el ejemplo
 De los viejos pa' educar

Canto poético, construcción colectiva
 en Taller de capacitación en Paniquitá

El programa Pedagogía Comunitaria nació a la par de las luchas del CRIC. Y su creación obedece a uno de los objetivos en la lucha del movimiento indígena como es la liberación de la tierra, así como la necesidad de formar maestros para la escuela propia y en el marco político del Sistema de Educación Indígena Propia (2011). Como dice el documento curricular de Pedagogía Comunitaria:

Podemos decir que la UAIIN con sus ocho programas de formación, a la cabeza de Pedagogía Comunitaria, es el resultado de trabajo y experiencia de vida acumulados por más de cuatro décadas. Una propuesta de formación dirigida a formar dinamizadores comunitarios, indígenas y no indígenas, que busca despertar entre las comunidades el interés por re-conocer, recuperar, vitalizar y potenciar la sabiduría ancestral de los pueblos, desde luego, sin desconocer aquellos avances en investigación, conocimiento y aplicación, que otras culturas han logrado instituir en el mundo. En el momento, el CRIC, el PEBI y la UAIIN, han asumido uno de los desafíos sociales y políticos más importantes y complejos, reorientar la política educativa indígena en Colombia (UAIIN-CRIC-PEBI 2017, 9-10).

Hay una experiencia acumulada y acompañamiento a los objetivos política del CRIC y de los pueblos, así como formar no profesores con matriz estatal sino, en el

marco del sentido de thutenas, dinamizadores comunitarios. Estos dinamizadores no son aquellos propuestos por el constructivismo neoliberal que también utiliza el concepto “dinamizador”. El dinamizador comunitario, según conversaciones con Manuel Sisco, es el que dinamiza la sabiduría, mueve la comunidad, convoca y pone en movimiento las voces e historias locales, entreteje a la comunidad. No es el que sabe más y enseña a los que no saben como tampoco es la autoridad que ostenta el monopolio del saber. También se proyecta como intercultural y respetuosa de los avances de otras culturas en temas de investigación. Y finalmente se proyecta a una dimensión de las geopolíticas de conocimiento a nivel nacional, como es la reorientación de la política educativa indígena.

En este contacto, el currículum de la licenciatura en Pedagogía Comunitaria, titulado “Tejido de conocimientos”, enfatiza la pluralidad y no una sola concepción de conocimiento. Desde esa pluralidad habrá que comprender no sólo al conocimiento occidental como uno de sus componentes sino a la diversidad de conocimientos de otras culturas y pueblos y de los pueblos de Colombia. Ese tejido de conocimientos configura un tejido de la pluriversidad y una serie de enacciones diversas con el pluriverso de mundos, cosmocimientos y espiritualidades, al que también denominará ser un documento que “muestra los fundamentos, la concepción, los objetivos, su justificación, los propósitos, el enfoque, la metodología, las didácticas y las estrategias del tejido de sabiduría de la licenciatura” (UAIIN-CRIC-PEBI 2017, 1).

Enfatizamos la noción del “tejido de sabiduría de la licenciatura” para ver que ese tejido desafía la episteme y pedagogía moderna y la reconfigura según sus parámetros ancestrales, porque “sobrepasa la esfera de la universidad, pero también de la escolaridad preuniversitaria (escuela primaria y secundaria) e incumbe a todas esferas del vivir y en lo comunal [...] El problema es que la escolaridad colonizó la educación en el sentido de aprender a vivir en el vivir mismo” (Mignolo 2017, 501). Ese vivir mismo se da en el tejido de sabidurías de Pedagogía Comunitaria porque se vive en el tejido de las fuerzas vitales de la vida: “el territorio es el lugar a partir del cual se puede establecer una diferencia entre la cultura del europeo y la cultura indígena al considerar la naturaleza el origen de la existencia propia y de todo conocimiento (9).

El antagonismo con el europeo no configura un currículum etnocéntrico, al contrario polariza la dominación colonial para luego darle un giro intercultural y de relación con las dimensiones de la naturaleza y el cosmos. Por ello afirmamos que la UAIIN-CRIC expresa la interculturalidad y pachakuti sabio-epistémico y espiritual,

porque sus pedagogías se desprenden de la centralidad teórica de las ciencias de la educación y de los espacios tradicionales reducidos al aula, a la autoridad vertical del profesor, al pedagogo experto en planificación pedagógica, al cuerpo docente explicador y replicador del orden colonial del saber pedagógico, a la familia pasiva y no valorada como fuente de sabidurías, a la comunidad y territorios avasallados e invisibilizados de múltiples seres del pluriverso. La UAIIN-CRIC promueve un pachakuti sabio-epistémico y espiritual a nivel curricular y proyecta una pedagogía comunitaria de carácter decolonial, por una creciente fuerza creativa que además de ejercer la resistencia y la descolonización prácticas, reconstituye y re-existe en su propia continuidad histórica como pueblos indígenas.

1.2.1. El aprendizaje cósmico

La UAIIN-CRIC plantea el aprendizaje cósmico como un proceso de aprendizaje distinto al aprendizaje constructivista y mucho más ante la enseñanza transmisiva de carácter bancario. La noción, sin embargo habrá que situarla en el marco de lo que se denomina como pedagogías comunitarias:

En nuestros contextos se habla de pedagogías comunitarias porque se enfocan desde diferentes puntos de vista según la cosmovisión y el plan de vida de cada pueblo, porque son varios los caminos y las miradas para abordar el ejercicio pedagógico, evocando las enseñanzas de nuestros ancestros y de la madre naturaleza, teniendo como base los argumentos de nuestros que continúan vivos en las mentes de quienes hacemos resistencia de identidad cultural siguiendo los sueños de los líderes que han dejado huella (13).

Las pedagogías comunitarias tienen pre-existencia no en las teorías disciplinares sino en la cosmovisión y plan de vida de cada pueblo. Este aspecto es por demás importante porque es la pluriversidad concreta que constituye al programa. El núcleo de esas pedagogías comunitarias es el ejercicio pedagógico que evoca “las enseñanzas de nuestros ancestros y de la madre naturaleza”. Este ejercicio se desprende del antropocentrismo pedagógico que pone énfasis en el profesor como única autoridad de saber así como a las ciencias pedagógicas porque son los ancestros y la madre naturaleza quienes generan saber y enseñan. En este sentido, se plantea una pedagogía comunitaria bio-cosmocéntrica, tan distinta a las pedagogías del sistema dominante.

En este contexto, uno de los conceptos y vivencias es el de aprendizaje cósmico:

Las pedagogías comunitarias dependen de los espacios y tiempos: las conversaciones alrededor del fogón, en el tul o Chagra, las mingas, reuniones y asambleas comunitarias en nuestros pueblos, por lo tanto, son cambiantes y dinámicas, no son estáticas, repetitivas y monótonas, cada día se construye y se reconstruye el saber desde el aprendizaje cósmico y el aprendizaje mediado por la comunidad y la escuela desde el saber ancestral hasta el dinamizador comunitario en proceso de formación, desde la autoridad tradicional hasta los coordinadores, es decir que la construcción de conocimiento es colectiva [...] (13).

El aprendizaje cósmico se explica porque la madre naturaleza y los ancestros son la fuente de aprendizaje, por tanto el concepto de pedagogía comunitaria es extensivo e integrador a esas dimensiones. ¿Cómo se materializan las pedagogías comunitarias en los diversos tiempos y espacios, particularmente en las conversaciones alrededor del fogón, en el tul o chagra, las mingas, reuniones y asambleas comunitarias en nuestros pueblos?

1.2.2. Vivir con la tierra y la familia de la naturaleza

En nuestro trabajo de campo y serpentear, caminar, conversar, entretejer—dinamizar como thutenas—chaski por Caldone, Pueblo Nuevo y Popayán, las escuelas del Estado colombiano no muestran mayor diferencias con las tradicionales y necesarias para enseñar el conocimiento occidental. En contravía estatal, surgen las escuelas propias soñadas por Manuel Quintín Lame y materializadas desde el CRIC y la UAIIN. Al respecto, en el libro *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una escuela propia*, se afirma que “otra de las fuentes que han alimentado nuestra concepción curricular, es el pensamiento del líder indígena Manuel Quintín Lame (1893-1965) en la forma integrada como él pensaba la relación que existe entre la naturaleza, el saber y la educación” (CRIC-PEBI 2004, 183).

La configuración de instituciones indígenas interpela a hacerla desde las concepciones propias respecto al tiempo-espacio, tan distintas al régimen internado, por antonomasia bancario, colonial y disciplinante. Este régimen es el que convierte al cuerpo en instrumento, dispositivo que desarticula los significados y memoria vinculados a las experiencias sociales y cosmológicas. Este régimen tiene que ver con la relación entre tiempo-espacio y cuerpo(s). Cuerpos de los estudiantes y cuerpos de la naturaleza y el cosmos, entendidos como un solo cuerpo, los cuales son separados y determinados a estudiar y reproducir el pensamiento de la institución como una máquina

y el cuerpo, los cuerpos, como sus dispositivos engranados, producidos en mecanismos funcionales.

Para el sabio Joaquín Viluche, toda institución indígena debiera no reproducir exclusivamente el tiempo ajeno, porque según esta concepción se administra y construye el espacio. Para Rodolfo Quisberth del THOA, “el tiempo de la pacha significa estar y sentir en la tierra y saber acomodarse y pedirle permiso” y todo régimen cerrado implica “una deseducación de esa forma de estar con la pacha” (2016, entrevista personal). Viluche, en este entretejido, el tiempo ajeno tiende a separar la enseñanza “a vivir con la tierra”, a no “reconocernos como familia de la naturaleza” y al olvido de “nuestra primera familia (Nwe’sx) y nos hace olvidar la relación con ellos” (Viluche 2011, 18). Reconocernos como familia de la naturaleza es el horizonte que la UAIIN desde 2003, y el PEBI-UAIIN desde 1971 establecían como matriz de una educación propia. Se adelantaron inclusive a lo que Octavio Paz había formulado en 1990, cuando recibía el premio nobel:

Estrellas, colinas, nubes, árboles, pájaros, grillos, hombres: cada uno en su mundo, cada uno un mundo y no obstante, todos esos mundos se corresponden. Sólo si renace entre nosotros el sentimiento de hermandad con la naturaleza, podremos defender a la vida. No es imposible: fraternidad es una palabra que pertenece por igual a la tradición liberal y a la socialista, a la científica y a la religiosa (Paz 2014).

Octavio Paz tenía razón en la necesidad de renacimiento del sentimiento de hermandad con la naturaleza, pero nombrar esa relación con la palabra “fraternidad” en el monopolio de los cuatro metarrelatos dominantes y sin tomar en cuenta que es parte de los discursos universales de emancipación fundados en la racionalidad moderna, fue su límite. En ese monopolio, además, se invisibiliza a los pueblos ancestrales milenarios como parte del pluriverso donde “todos esos mundos se corresponden” y sobre todo, como dice Viluche, “es la primera familia”. La palabra “fraternidad”, por tanto, oculta los límites atroces de “la genealogía imperial de la modernidad cristiana, liberal y socialista/marxista” (Mignolo 2005, 6).

“Vivir con la tierra” significa deshabitar el cemento, el fierro y la loza e ir más allá de la escuela y de un centro productivo, pues la tierra no es una dimensión física y orgánica destinada a producirla según un trabajo productivo o a investigarla según su cuerpo físico-biológico para transformarla en sí misma hacia un valor agregado, sin relación ontológica alguna con la misma tierra menos con el territorio. El olvido de la relación se genera con el dominio del espacio sobre el tiempo porque el régimen

espacial de la escuela y la universidad convencional separan a los estudiantes de la tierra en tanto lugar de relación con “la primera familia” de seres espirituales. Los estudiantes podrán estar en la tierra de un centro productivo, pero no podrán estar ni convivir en dimensiones ontológico relacionales con sus primeras familias.

Es que las primeras familias están en los diversos territorios y lugares sagrados de los que provienen los estudiantes. Un centro productivo o un régimen internado, por su diseño racional, académico y encuadramiento lógico predispuesto para una determinada actividad productiva no contiene a las primeras familias y, en muchos casos, la actividad colectiva sólo mira el terreno como campo material para un hacer colectivo, no un lugar de interacción con el pluriverso de seres espirituales.

1.2.3. Los mandatos de la naturaleza en la universidad y la escuela

El territorio es el lugar donde habita el
pensamiento
(Yamile Nene,
comunera del resguardo de Caldoño)

En las sociedades modernas occidentalizadas las leyes estatales o institucionales rigen las vidas de muchas poblaciones, como la continuidad de la colonialidad del poder. Las escuelas, las universidades y los campos intelectuales se rigen por leyes intrínsecas al campo disciplinar o experto y/o a las leyes y normas estatales e institucionales. La colonialidad estructura a esas sociedades a partir de mediciones del tiempo y formas de estar en el espacio. Esas mediciones son racializadas desde categorías teológicas y modos de pensamiento epistemológicos, como los únicos lugares de enunciación realmente válidos y legítimos para definir y comprender el mundo y el universo.

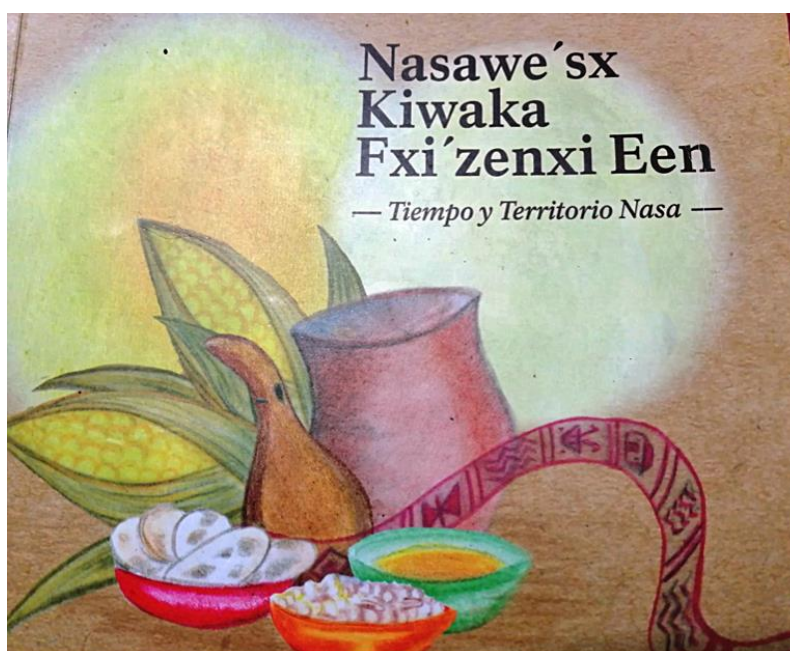
En este sentido, la tensión se da cuando el calendario ajeno determina la relación de ajenidad con el espacio propio y el sistema escolarizado se impone sobre y contra el contexto territorial. Al respecto, dice el sabio Viluche a través de Yamile Nene:

El reto de implementar nuestros calendarios propios va más allá de lo escolarizado, porque tiene que ver con reconstituir la relación armónica con el cosmos y la naturaleza, que hace parte de este. Es poder llevar al indígena a un nivel de interrelación espiritual y social permanente y secuencial que permita a cada uno, generar conocimiento de manera individual y colectiva. Formarse con un calendario que marque tiempos y acciones propicias para la producción, para la ritualidad, para las dinámicas comunitarias propias de la comunidad, acorde a los procedimientos culturales, las

formas de ver, sentir, actuar en la construcción de los Planes de Vida, qué tanto esperan aportarle positivamente al estado actual de la humanidad. (2011, 35-36).

La reconstitución de la relación armónica con el cosmos y la naturaleza no es una relación folclórica o esencializada en sí misma, tal como por ejemplo lo entiende Félix Patzi al situar en el entorno de un sistema político y económico las prácticas culturales y espirituales. Es una actividad epistémica y política porque tensiona la idea dominante de investigación o producción de conocimiento localizada en espacios y prácticas intelectuales internadas y encerradas académicamente, no para negarlas o desvalorizarlas sino para “pensar y actuar” desde formas otras de investigación, en lugares–territorios otros y con seres humanos y no humanos otros.

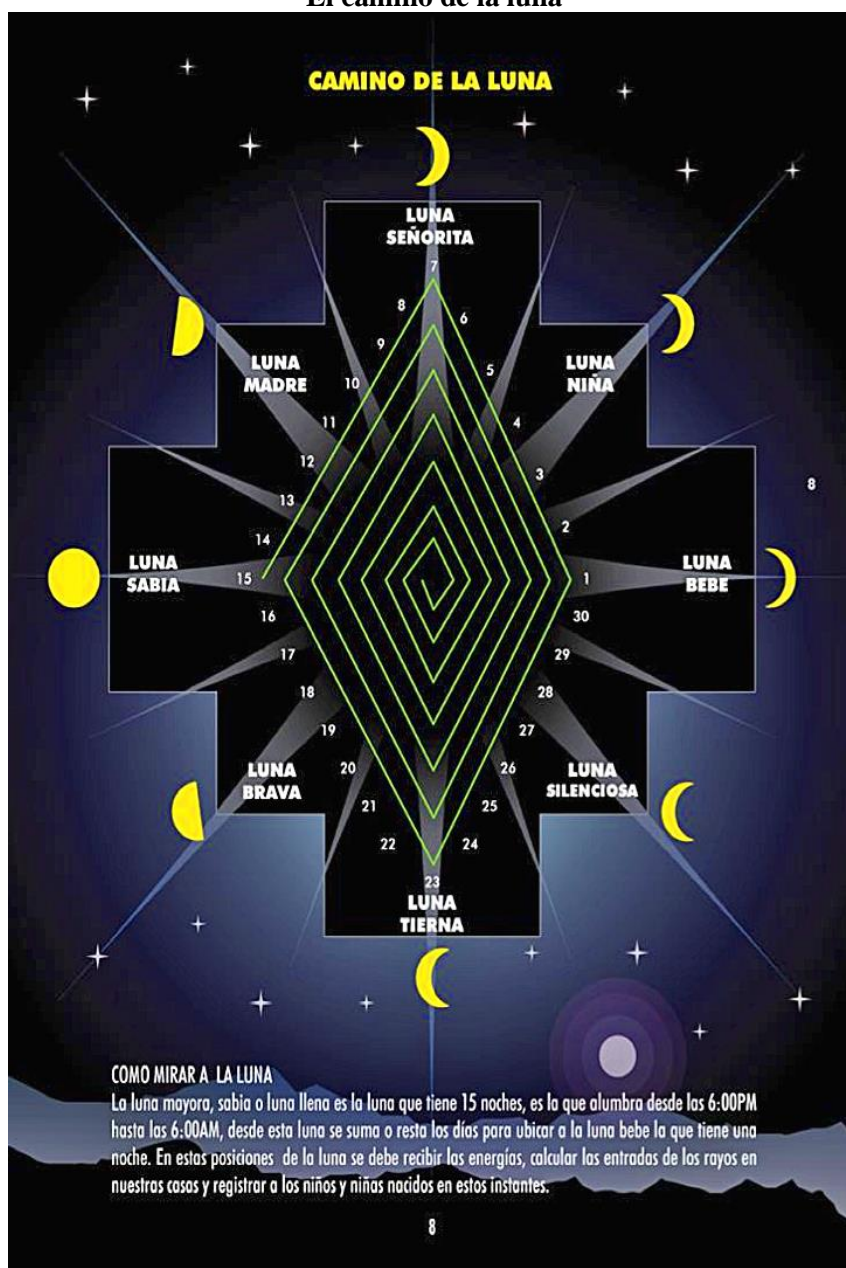
Imagen 44
El camino del sol y la luna



Fuente y elaboración: Joaquín Viluche.

El pensar y actuar serán determinados por una determinada concepción territorial que enseñe a “vivir con la tierra” y asumir una relación filial con la naturaleza. Pero el tiempo ajeno ha sido una interferencia en esa concepción y enseñanza que implica a la vez a una interferencia en la investigación de lo que está guardado en el territorio. La revuelta del tiempo dominante, por tanto, será parte del aprender a desaprender tanto el tiempo como el espacio, por lo que la UAIIN-CRIC está asignada por los pueblos a realizar ese objetivo.

Imagen 45
El camino de la luna



Fuente y elaboración: Joaquín Viluche, UAIIN-CRIC.

En la UAIIN-CRIC, el aprender a aprender en el calendario propio es una política axial, porque genera la construcción de conocimiento personal y colectivo y acompaña en el orden y despliegue de las acciones en el espacio, en este caso, las cuatro dimensiones de la chakana: producción, ritualidad, dinámicas comunitarias de la comunidad y la dimensión política que tiene que ver con la construcción de Planes de Vida. Mientras en la Tupak Katari hay una separación de las cuatro dimensiones por el énfasis internado, en la UAIIN-CRIC es importante investigar y profundizar el calendario propio. En este sentido, Joaquín Viluche es un sabio docente que también es

investigador de la cultura nasa. Viluche Tiene algunas publicaciones en la misma UAIIN-CRIC y es un referente en la cosmovisión y lengua del pueblo nasa. Caminemos y veamos el camino del tiempo que ordena el espacio.

El camino de la luna implica a una forma no moderna occidental de sentir y mirar el firmamento. Para ello será necesario no reducir la mirada a una separación de la relación entre naturaleza y cultura que genera la supremacía antropocéntrica del sujeto sobre el objeto, la luna. Ese camino es la posibilidad concreta de mirar y comprender desde la perspectiva de pueblos que han sido avasallados por las injusticias del colonialismo y del capitalismo patriarcal y sus formas eurocéntricas de conocimiento.

Más allá del conocimiento científico y eurocéntrico hay aquí la perspectiva propia de una episteme india y una espiritualidad propias que se erigen contra no sólo la injusticia social que puede implicar a la lucha social y política, sino la injusticia cognitiva. Como dice don Boaventura de Sousa Santos:

Es que en el fondo de la injusticia social en su sentido mas amplio hoy en día hay un problema epistemológico, hay un problema de injusticia cognitiva, hay un problema de destrucción de conocimientos alternativos sin lo cual el conocimiento hegemónico no logra ser hegemónico. Esta basada en un epistemicidio, la muerte de otros conocimientos y que deben ser rescatados para que podamos mirar el mundo con otros ojos. Y nos acostumbramos como si fuera algo natural y que no merecemos un mundo mejor. Luchar políticamente significa también luchar epistemológicamente, por otras formas de conocimiento (De Sousa Santos 2013, min. 13-16).

La UAIIN-CRIC no va tanto al rescate de sus propios conocimientos, como el hombre que cava y encuentra fósiles enteros o testimonios materiales en fragmentos. Los conocimientos, desde nuestra perspectiva conversada mejor entendidos como cosmocimientos, están guardados y yacen en el territorio y sólo hay que caminarlos y recordarlos, pues como decía la estudiante nasa Mery Luz Chepe “la naturaleza es persona viva” (2017, entrevista personal) y, la comunera nasa Yamile Nene, en el territorio habita el pensamiento. En este horizonte, dice Almendra:

[...] para el ser nasa, el pensamiento no es solo algo que fluye y permanece en un espacio determinado, sino todo lo que se manifiesta en palabra y acción. Es el caminar de la palabra tejido con la Madre Tierra, con los espíritus, con los seres y con otros pueblos y procesos. Donde se camina, la palabra es nuestro territorio. [...] Creemos que está en la dinámica organizativa, en el hacer cotidiano, en las constantes equivocaciones, en la experiencia y en el aprender para resistir y para proyectar nuestros “Planes de Vida” con otros (2012, 49).

No hay tanto una idea de rescatar el conocimiento, sino de estar en él y también habitarlo. Rescatar supone un sujeto antropólogo de antigüedades que utiliza herramientas para escarbar y liberar un objeto, cuando en verdad se trata de estar en él y confundirse, confluirse en un cauce donde se superan las distinciones entre sujeto y conocimiento, pues lo que encarna el cuerpo y dice la palabra pueden ser el flujo mismo de un río de conocimientos en las acciones del cuerpo. Es que el pensamiento no se concentra sólo en libros o que lo generan sólo los académicos desde un escritorio, o los investigadores desde un laboratorio o gabinete atiborrado de libros, notas y demás papeles, y en muchos casos, con buen vino, café o cigarro, la reducción del espíritu burgués de la producción de conocimiento, sino como el agua incontenible de los ríos, las palabras y el cuerpo son un espacio continuo del territorio, móvil, ondulante como la fluidez del río. Entramados sensoriales que vibran al paso líquido de las palabras, también cuentan los desbordes o, como dice Almendra, las “constates equivocaciones”, es decir, las fases acumulativas del pachakuti, la autoconciencia y redireccionamiento de la lucha política, la fuerza liberadora que se autoesclarece en la acumulación profunda de retrocesos y retroacciones. Ahí está también el conocimiento y eso se investiga para que no triunfe la catástrofe sino que simultáneamente se ilumine la resistencia y la renovación.

Don Boaventura de Sousa ayuda mucho a luchar contra las injusticias y motiva ir al rescate cognitivo. Sin embargo piensa de manera separada la justicia social de la justicia cognitiva, y no menciona la justicia espiritual, aunque puede presuponerse. Aun así, la existencia misma de la UAIIN-CRIC y sus lógicas de pensamiento, pedagogía e investigación están imbricadas, y nunca pensaron de manera separada las dimensiones social-política, epistémica y espiritual. Es más, la lucha política tiene su base epistémica-espiritual como la combustión principal de la resistencia, del aprendizaje en las luchas y del florecimiento ontológico existencial en los planes de vida, los cuales están también pensados para ser realizados “con otros”.

Vilma Almendra y Yamile Nene incuban un aprender a caminar la palabra tejida al pluriverso de seres y mundos. El pensamiento entonces fluye como un río y la palabra es torrencial voz de sabiduría, alegría de sentidos que, para la UAIIN-CRIC y el sabio Viluche, hay que aprender a escuchar y a investigar, a resistir y habitar el pensamiento propio. No separan las dimensiones social-política, epistémica y espiritual y como las políticas de investigación de la UAIIN-CRIC y el sabio Viluche, preñan el momento de

enunciación con esa fluida imbricación, reconstituyendo la espiral civilizatoria del cuerpo al torrente del territorio y la vida

La luna es entonces una persona que ordena la ubicuidad y la acción de nuestro cuerpo, camina en diversas fases y en su recorrido junto a los planetas y la tierra, “están en constante caminar en espiral [...]”, pues “[...] los pueblos que nos encontramos en camino del sol y la luna estamos guiados por las energías de la naturaleza” (Viluche 2016, 11). A partir de esa experiencia viva, vivida interdependiente y en sincronía con la naturaleza y el cosmos, la construcción de la comprensión del cosmos es colectiva y la investigación en comunidad. La UAIIN-CRIC promueve que las escuelas en las comunidades construyan sus propios calendarios. Este aspecto es por demás importante porque se trata de construir una alternativa heterogénea contra el imperialismo del saber, sentir y percibir el universo. Se trata, más bien, de postular la pluriversidad en el territorio interior del Cauca. El sentido de pluriversidad se dinamiza de manera crítica porque ya no se postula un solo universo o la comprensión del universo desde una sola perspectiva, sea desde la cristiana o la racional cartesiana. Es más bien “un pluriverso, es decir, a una pluralidad de definiciones del universo, que debaten no sólo cuestiones de superficie sino cuestiones de fondo, que se disputan la mismísima concepción de lo que el mundo debería ser, pero que a pesar de todo conviven en condiciones epistémicas de igualdad” (Fraga 2015, 212).

Ese pluriverso y pluriversidad impulsa la UAIIN-CRIC. Y no son epidérmicas sino profundas porque se trata de la convivencia de las diferencias de lo que el universo y la vida es y debiera ser. Por ello las investigaciones son cada vez crecientes y diversas para que cada pueblo tenga su propia estrategia y procesos de investigación. Ello no ocurre ni en los estados plurinacionales, donde los materiales educativos y las investigaciones tienen la centralidad estatal o de las editoriales transnacionales y casi ninguna participación de las universidades públicas y privadas. La UAIIN-CRIC tiene en sus principios, acciones y políticas concretas investigar los mandatos de la naturaleza en la formación de maestrxs dinamizadores del uni(pluri)verso como en las escuelas situadas en los pueblos y comunidades:

Aquí se tiene en cuenta las fases lunares: luna nueva, luna llena luna creciente, luna menguante y noches oscuras; todas estas fases lunares inciden en el comportamiento de las plantas, del agua, de los mares; pero también inciden en el aprendizaje de nuestros niños indígenas; en su estado de ánimo y en la formación de conceptos y retención de conocimiento.

En cada una de estas fases la niña, el niño y el joven indígena tienen que cumplir con una norma de aprendizaje natural o ley de origen, para ser un(a) verdadero(a) nasa, o verdadero(a) hombre-mujer con sentido de vida. La escuela debe fortalecer estos mandatos de la naturaleza. Si este Calendario Agrícola no se trabajara, muy seguramente se practicarían otras normas que van en detrimento de la cultura, del saber, del conocimiento y de la norma ancestral natural (INEDIC 2010, 58).

Tomar en cuenta a la luna es tomar en cuenta el comportamiento del pluriverso de la naturaleza y la manera cómo este comportamiento está relacionado a la personalidad integral de los niños: aprendizaje, estado de ánimo, conceptualización y conocimiento. El comportamiento implica un reconocimiento de una actuación consciente de la luna y la naturaleza y cómo esa actuación fluye, como en las plantas y los mares, en el cuerpo de los seres humanos. Estos comportamientos (in)fluidos fueron mutilados por la colonialidad del poder y sus pedagogías coloniales reduciendo el comportamiento del profesor y del alumno a los actos bancarios de narrar, depositar y transferir conocimientos y valores de las disciplinas. Ante esta educación bancaria, Paulo Freire había planteado la pedagogía como un acto cognoscente, donde el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes. Esta mediatización implica la superación de la contradicción educador y educando en otra relación dialógica, de crecimiento y aprendizaje mutuo. Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo, decía Freire.

El autor de *Pedagogía del oprimido* (1985) se acerca a la posibilidad de pensar la luna y la naturaleza en el acto cognoscente, pero su concepto de mundo referido a una referencia real y material de contradicciones sociales y de poder estructural, no alcanza a ver el comportamiento de otros mundos en el mundo y menos a explicar el comportamiento del mundo (y los mundos del pluriverso) y los seres humanos desde el comportamiento de la luna. Con todo, Freire es quien se acerca más a la posibilidad liberadora de los pueblos indígenas; aunque aun esté localizado en una idea convencional de mundo.⁴⁸

La UAIIN-CRIC y las escuelas que trabajan con “nuestro calendario”, establecen una relación ontológica entre fases lunares y pedagogía, promoviendo el deber ser y aprender una norma cósmica para llegar a ser nasa. Por ello el sabio Manuel

⁴⁸ *Pedagogía del oprimido* no se reduce a ser una nueva pedagogía, sino una pedagogía para la liberación auténtica del hombre, sea opresor u oprimido. Se critica la educación bancaria, transmisiva y colonial de la educación y se plantea una pedagogía donde los educadores y los educandos se descolonicen y trabajen juntos para transformar el mundo que comparten.

Sisco decía que la descolonización no es sólo ideología o teoría que hay que aprender, sino que la descolonización se entendía desde una práctica del ser nasa. “Descolonización es ser nas nasa”. Y ese “ser un(a) verdadero(a) nasa” implica un “sentido de vida” (Sisco 2014, entrevista personal) relacionado al comportamiento de las fases lunares.

La escuela y la universidad, entonces, deben fortalecer estos “mandatos naturales”, pero como ocurre lo contrario en territorios y pueblos indígenas o en centros urbanos con presencia de estudiantes indígenas, donde la educación está orientada por el calendario gregoriano y la racionalidad humana, generalmente moderna occidental, la UAIIN-CRIC y el PEBI promueven el desprendimiento a esa orientación dominante desde la colonización europea para asumir esos mandatos naturales. La UAIIN-CRIC le otorga su lugar al calendario ajeno para reconstituir los comportamientos “del saber, del conocimiento y de la norma ancestral natural”. En el cumplimiento de esos mandatos, cuestiona la separación del cuerpo con la naturaleza y la configuración colonial del cuerpo por la ciencia, ya no por la luna y la naturaleza, pues al cuerpo transformado en un sistema mecánico y separado de la naturaleza, como dice Renjifo, no le quedó más que obedecer los mandatos de la mente. “El cuerpo “sintiente” que en su contacto con la naturaleza “conocía”, pasó a ser sierva del cerebro cuando el moderno dictaminó que su papel no era otro que el de transmitir las sensaciones al cerebro en el proceso de conocimiento racional del mundo. El cuerpo terminó siendo “conciencia del cuerpo”” (Renjifo 2012, 53).

Fotografía 1
Aprendiendo en el calendario propio



Fuente y elaboración: Joaquín Viluche, UAIIN-CRIC

1.2.4. El cerebro y el cuerpo, las plantas y el cosmos

¿Qué tipo de cuerpo y conciencia se forma en las universidades y en las escuelas?

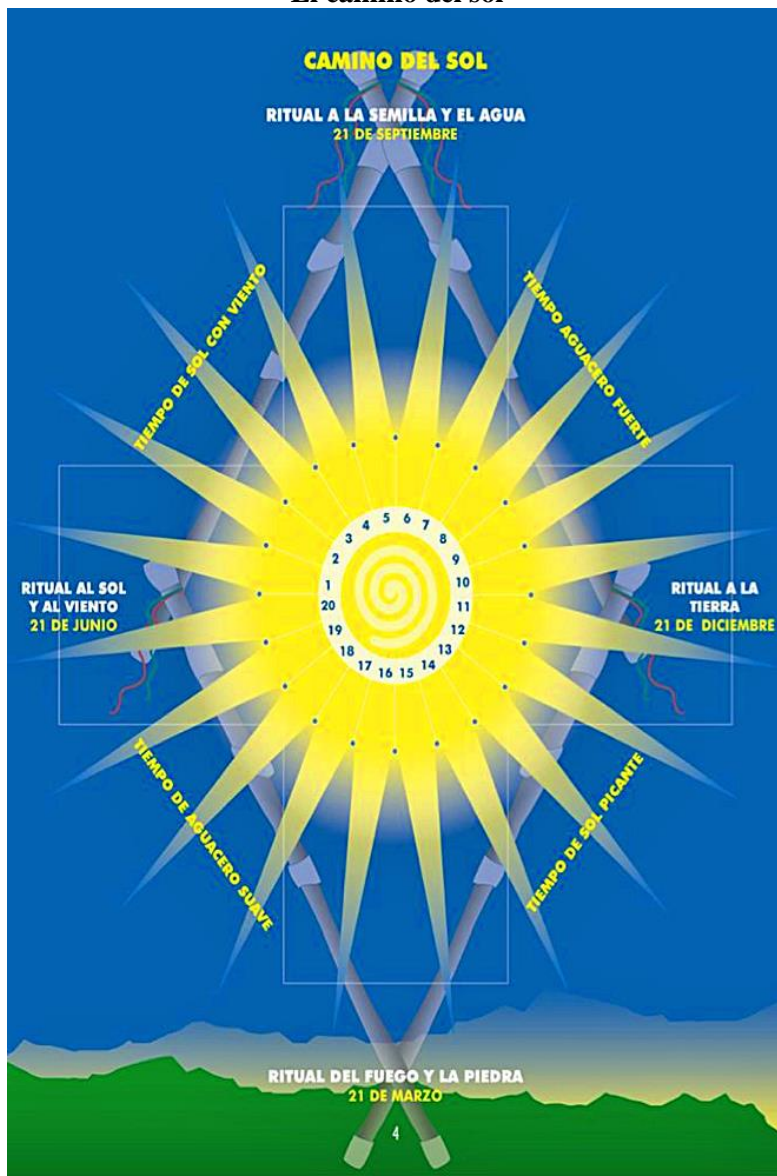
Para la UAIIN-CRIC no se trata de invalidar el derecho a ser modernos y occidentales, siempre y cuando se respeten a los pueblos milenarios a no serlo y seguir existiendo como pueblos. La formación del cuerpo como conciencia del cuerpo es problema de las universidades públicas y privadas. Pero la formación del cuerpo como conciencia de la luna, de la naturaleza y del cosmos, es un mandato de los pueblos indígenas. De ahí que la UAIIN-CRIC y la Amawtay Wasi luchan contra un sistema moderno colonial absorbente que tiende a arrebatarlos el cuerpo, el territorio y la conciencia relacional de los comportamientos ancestrales.

Ese arrebato tiene que ver con la relación entre cuerpo, cerebro, naturaleza y cosmos. La colonialidad ha generado la primacía del cerebro sobre el cuerpo y roto la relación del propio cerebro con la naturaleza:

La luna nueva es la fase donde todo está débil, incluyendo las plantas y nuestro cerebro. Ese día no se trabaja porque los estudiantes no están aptos para recibir la clase armónicamente[...] El segundo día de luna nueva se utiliza para trabajos suaves, como ver videos, hacer aseo a los sitios de trabajo y los galpones de los animales. En nuestro calendario el día de luna nueva es un día especial. El calendario también nos determina los periodos de clases, vacaciones y las épocas para potenciar las energías de los niños que presentan dificultades en el aprendizaje o para mermar energías a estudiantes rebeldes o de carácter fuerte (Viluche, 35).

El calendario propio estructura la totalidad del proceso pedagógico así como la gestión educativa. A contracorriente de la escuela del Estado está desarticulada de los mandatos ancestrales y el camino del tiempo está regido por la cronología del tiempo ajeno, moderno colonial, inevitable con el régimen internado pero al mismo tiempo avasallante de los comportamientos vinculados a “la relación del hombre con el medio, el espacio y el tiempo” (57), como se dice en la Revista Cxayu’ce No. 14. En este sentido, la UAIIN-CRIC, el sabio Viluche y el equipo de Equipo de docentes de la comunidad educativa INEDIC, configuran un pachakuti epistémico–espiritual frente a la constitución de América como primer espacio–tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial, es decir, vuelcan la primera identidad de la modernidad por la reconstitución de un tiempo–espacio generado desde el calendario propio.

Imagen 46
El camino del sol



Fuente y elaboración: Joaquín Viluche UAIIN-CRIC

1.2.5. El territorio casa del pensamiento propio

Hace casi dos siglos, fue el pedagogo suizo Heinrich Pestalozzi (1746-1827) quien reflexionó sobre el espacio de la escuela como “la continuación y extensión de la casa”. Decía que en la escuela debía encontrarse la atmósfera de la intimidad y la libertad que se tiene en la casa o en “el medio natural”.

Pero hace más de 5.000 años los pueblos ancestrales milenarios ejercían el territorio como la primordial casa, no la escuela, aunque existían estructuras de aprendizaje complementarios al territorio casa, como los yachay wasis. Es que la

escuela es un dispositivo del sistema–mundo–moderno que debe cumplir las metas cognitivas del capitalismo y disciplinar, civilizar y educar para la reproducción del capital. Por ello la escuela de Pestalozzi no es sino la conversión de la escuela en el dispositivo familiar para el capitalismo, en el marco de la implementación de instituciones disciplinarias como los hospicios, talleres, cárceles, cuarteles y hospitales.

De Pestalozzi habría que ver la manera cómo hoy las cosas se dan en relación a la idea de la casa y se intenta establecer una “escuela al revés”, donde el estudiante estudie en su casa y venga estudiado al aula. En ambos casos, está ausente el sentido de territorio y comunidad.

La escuela ha sido el objetivo del CRIC por apropiarse y darle la vuelta a la pertinencia con cada territorio de los pueblos. En el pueblo de Quintana–Cauca, cuando acompañamos en julio de 2014 a una práctica del trueque entre varios estudiantes de la UAIIN-CRIC, el chef natural Andrés y la sabia mayora Dolly, también estudiante de Pedagogía Comunitaria, conversamos sobre las ideas, concepciones y prácticas de aula, escuela y universidad. La mayora Dolly decía a la pregunta sobre la escuela: “Para nosotros no hay escuela. El territorio es la casa de pensamiento propio” (2015, entrevista personal).

Imagen 47
Mayora Dolly Succasx, nasa



Fuente y elaboración propias

Imagen 48
Territorio, casa de pensamiento propio



Fuente y elaboración propias

Imagen 49
Estudiantes y trueque



Fuente y elaboración propias

1.2.6. Desaprender la razón de allá, la universidad, y reaprender a caminar la palabra de acá, la comunidad

Clasificar y jerarquizar desde la matriz colonial de poder a los pueblos ancestrales ha justificado la conquista y la colonización política, pedagógica y espiritual desde hace más de 500 años. Esa acción clasificatoria ha implicado a la mirada ocular céntrica de la modernidad capitalista pero también al lenguaje de su caminar teleológico

desde 1492 hasta la actualidad desarrollista. Es decir, clasificar y jerarquizar a los pueblos ancestrales son acciones civilizatorias que la iglesia, el Estado y la ciencia, técnica y tecnología mono-mundo desplegaron desde Copérnico, Galileo, Descartes, Kant, Bacon y Newton. El cuerpo y su caminar en la tierra sintiendo, oliendo, escuchando, presintiendo, soñando, concentrándose, conviviendo ritual-simbólicamente y generando “el Ayni (que) da vida al aprendizaje”, fueron descuartizados en la política de la extirpación de los mundos epistémicos y espirituales del pluriverso.

Por ello aprender a desaprender no es sólo un acto mental intelectual, un cambio de registro del pensar, una remoción automática de categorías. Podría realizarse esta acción de manera abstracta y en los textos, pero lo sustancial del “momento pedagógico como generador de procesos de aprender a aprehender y desaprender constantemente, en todos los espacios de la comunidad [...]” (Cabildo Mayor Yanakona, 2008) sería una ausencia. Para el pueblo Yanakona, por ejemplo, aprender a desaprender implica dinamizar el caminar de la palabra:

El pensamiento Yanakona cuestiona y va más allá de la razón, considera que la sabiduría es integral y tiene sentido a partir del sentir, pensar y actuar como un Pueblo. Por ello ante las disquisiciones racionales y lógicas debemos continuar sintiendo, pensando, actuando y trabajando [...]

Caminar, sudar la palabra, andarla con alegría, darle vida y fuerza nos ayuda a construir nuestra propia forma de entender y ver como Pueblo Indígena. Despertar la memoria y seguir caminando tras las huellas de nuestros ancestros y hacer de la educación una herramienta política para seguir existiendo y perviviendo como pueblos indígenas, es nuestro sueño. (5).

La sabiduría integral tiene sentido en el momento de su articulación práctica y cuando enactúan integralmente el sentir, el pensar y el actuar metonímicamente como Pueblo. Es un cuerpo que en su acción sintiente y pensante encarna una totalidad corporal-civilizatoria distinta de la totalidad civilizatoria moderna racional-mental. Ahora bien, el enactuar integral implica caminar el territorio, estar en despliegue y movimiento y cansar no sólo el cuerpo sino la palabra, la cual tiene características de ser otro cuerpo y otro camino, por ello cabe “sudarla” y “andarla”, y en reciprocidad darle vida y fuerza para recibir y despertar entendimiento y memoria para seguir “tras las huellas de nuestros ancestros”.

Sentir, pensar y actuar caminando y sudando la palabra implica que aprender a desaprender significa aprender a retomar o fortalecer el camino de los ancestros.

Para comprender cuándo, dónde y cómo se camina es bueno saber para donde vamos. Preguntamos por las rutas posibles para aprender y desaprender:

¿Para qué aprender?
 ¿Qué aprender?
 ¿Cómo aprender?
 ¿Cuándo aprender?
 ¿Con qué aprender?
 ¿Por qué aprender y desaprender?
 ¿Cómo se comprende el aprehender? (7).

Las preguntas se sostienen en una dimensión ontológica que permite ir constituyendo una persona más por sus posibilidades entrelazadas de sentimiento, pensamiento y acción que por un énfasis en el intelecto o la calidad cognitiva y competitiva liberal del sujeto. Desprenderse de la acción reductiva de la mente implicará desprenderse del camino civilizatorio moderno-occidental, es decir del “[...] desarrollo, el libre mercado, la sostenibilidad, la sustentibilidad, la indiferencia, el desconocimiento, el facilismo. Nos muestran anchos caminos, hermosos, deslumbrantes que conducen a la muerte” (80).

En este caso, la muerte como punto terminal de los parámetros de acumulación y expansión material y existencial del capital, está separada de la vida en tanto es una experiencia discreta y contenida en sí misma, mientras en la concepción de la Amawtay Wasi, la muerte es la continuidad de la vida y la vida nace de la generación de la muerte. La modernidad capitalista/colonial tiene muchos caminos y anchos, hermosos, deslumbrantes, pero esos caminos no conducen al cuidado de la Vida sino a la catástrofe civilizatoria del modo hegemónico capitalista.

Por ello son importantes las nociones de Sistema Educativo Indígena Propio, Ley de origen y Proyecto Educativo Comunitario porque se trata de afrontar con la voluntad general del pueblo a los muchos caminos anchos, hermosos y deslumbrantes de la civilización capitalista. No se trata de afrontar a la catástrofe civilizatoria capitalista desde la centralidad de una universidad o desde el mismo Estado. Lo dicho conduce a problematizar si la escuela y la universidad convencional, en general, están diseñadas para constituirse en la alteridad epistémica, espiritual y política que afronte a la muerte capitalista.

Y afrontar el modo de vida capitalista, no implicaría capturar simplemente el poder del Estado con los movimientos sociales y tener un presidente indígena, tal cual aconteció en Bolivia, sino un hacer de las cosas pequeñas que significan, reproducen y amplían el cuidado de la vida y el respeto a la madre naturaleza. Por ello la construcción de carreteras, represas hidroeléctricas, edificios monumentales del Estado e

infraestructuras educativas imponentes representan los signos imperiales del desarrollo, aun con organizaciones sociales y presidente indígena, mientras el Sumak Kawsay o el Suma Qamaña desde la perspectiva paradójica de David Choquehuanca es “recuperar la vivencia de nuestros pueblos, recuperar la Cultura de la Vida y recuperar nuestra vida en completa armonía y respeto mutuo con la madre naturaleza, con la Pachamama, donde todo es vida, donde todos somos uywas, criados de la naturaleza y del cosmos” (Citado en Gudynas 2012).

En este recorrido cabe señalar la política de industrialización de la Tupak Katari a partir de la Carrera de Ingeniería de Textiles y la implementación de máquinas técnicas e industriales que constituyen un saber de la ciencia textil, mientras que en la UAIIN-CRIC se promueve el saber de los ancestros, del territorio y de la Madre Tierra a partir de metabolismos situados y en lugar de las comunidades y territorios, como pueden ser las revitalizaciones de los tejidos, las casas ancestrales, el fogón, el trueque, entre otras. Al respecto y desde el ángulo de la escuela Inka Samana de Saraguro, el rector y titulado de la Amawtay Wasi Benigno Zhingre decía que “ya los tejidos y elaboración de nuestra propia vestimenta fueron prohibidos porque el currículum y libros de texto que promovía el Estado, ya no toman en cuenta esos saberes de la comunidad, porque se requiere otro tiempo y otro lugar y ya no hay que salir de la escuela, además ya no se evalúan los saberes ancestrales sino los conocimientos standarizados que lleven a ese camino de desarrollo” (Zhingre 2017, entrevista personal). La proyección del Estado, entonces, determina al saber académico o disciplinar por encima del saber ancestral, lo cual significa abandonar el camino de los ancestros y tomar los muchos caminos anchos, hermosos y deslumbrantes de la civilización capitalista.

Esta bifurcación civilizatoria tensiona los sentidos prácticos de las universidades indígenas, es decir, lo que se hace cada día en relación al modo civilizatorio desarrollista e industrialista o al modo civilizatorio de los pueblos ancestrales milenarios que, en el camino de conocimiento intercultural, fortalecen los conocimientos propios producidos en la exterioridad relativa de la colonialidad moderna. Como ilustra una sabia aymara de la Tupak Katari esta bifurcación y revitalización abyecta de lo propio: “se hace todo lo que se puede, también se les enseña a tejer, pero eso no vale, porque están más dedicados a las máquinas” (2015, entrevista personal).

En las palabras de la sabia aymara late el efecto de dos ‘políticas’ y dos ‘caminos’ distintos: el Plan de Vida del pueblo Yanakona y el hacer día a día del plan

curricular sin Plan de Vida del pueblo aymara. El pueblo Yanakona no ha decidido acercarse a la industrialización, pues “la ciencia, la técnica y la tecnología la construimos desde el saber nuestro, nos sirve y ayuda a convivir en armonía y equilibrio con la naturaleza” (80). El pueblo aymara no ha diseñado ni otorgado mandatos a la Tupak Katari ni está organizado para participar de su configuración descolonizadora, intra-intercultural, productiva y comunitaria, pues sólo está sujeto a la representación estatal y de las organizaciones sociales. Algo muy distinto, el camino de la educación Yanakona se subordina al Plan de Vida del pueblo Yanakona al igual que varios caminos educativos de pueblos del Cauca.

Por ello puede ser tan importante tejer una mochila para tejer el Sumak Kawsay como tan importante es usar máquinas industrializantes para ir al desarrollo. Ambos representan caminos distintos, aunque como en la Amawtay Wasi y la UAIIN-CRIC se tenga claridad de ir caminando desaprendiendo, reaprendiendo y emprendiendo el camino del conocimiento intercultural.

Esta revitalización de prácticas de producción material y simbólica como los tejidos, tiene que ver con la voluntad de los pueblos expresada en los programas de la universidad. No al revés, que los programas académicos expresen la voluntad de las disciplinas y el conocimiento del otro sobre la voluntad de los pueblos o aplicados a la realidad de los pueblos. Como dice la yanakona Leyer Zemanate, en su momento coordinadora de Pedagogía Comunitaria de la UAIIN-CRIC:

Son programas liderados por las mismas comunidades, son programas que nacen de las comunidades y liderados por las comunidades, necesidades de las comunidades, entonces no es un programa de aquí para allá sino de allá para acá. Entonces lo que hacemos acá algunos es coordinar, ayudar para sistematizar y organizar lo que las comunidades quieren. Entonces uno de los principios fundamentales es que el programa nace de la comunidad, de las necesidades y fortalezas de las mismas comunidades para fortalecer las mismas comunidades (Zemanate 2015, entrevista personal).

¿Cómo las comunidades lideran los programas académicos y cuál la función de la UAIIN-CRIC en la elaboración de esos programas? Los programas académicos son documentos sustentados con, desde y para las comunidades. No son programas que se generan sobre las comunidades. Con la participación desde sus necesidades y fortalezas y para los intereses de las mismas comunidades. Al no ser un programa “de aquí para allá” se hace un giro a la configuración del conocimiento universitario, al modo de construirlo y al para qué de ese conocimiento. Y al ser un programa de “allá para acá” ese giro reconfigura la concepción situada de conocimiento, se genera una pedagogía

colectiva inédita desde la comunidad y su finalidad sustenta la supervivencia de la propia comunidad. Conocimiento, pedagogía y comunidad, entonces, reconfiguran la idea de universidad como práctica y vivencia social de los pueblos, no práctica de las disciplinas, como ocurría en la Tupak Katari.

La UAIIN-CRIC, entonces, coordina, sistematiza y organiza el conocimiento y su pedagogía generados en las propias comunidades. La universidad como institución especializada de conocimiento cede su razón a los territorios, y éstos se reconstituyen como lugares naturales del conocimiento propio.

Habitar los territorios ancestrales como lugares de conocimiento implica hacerlo desde diversas semiopraxis vinculados al camino del tiempo sobre el espacio. El calendario cósmico agroecológico se activa con distintas intensidades en determinadas semiopraxis del cuerpo. El cuerpo semioprático, por tanto, se abre a una relación fluida con los mundos del pluriverso. La Amawtay Wasi articula esa relación entre cuerpo y pluriverso, a contracorriente, como dice Trilles, de que “estamos acostumbrados a concebir nuestro cuerpo bajo el modelo de la máquina, de la estatua o de cualquier otro elemento inerte, producto, sin duda, de nuestro manejo de la corporeidad” (135).

El modelo corporal de la máquina o de la estatua no implica sólo una dimensión inerte sino también dimensiones de indolencia, apatía e inacción. El cuerpo deja de sentir, percibir y ser sensible; la memoria llega a ser sólo referencia mental y no un asunto corporeizado desde distintos sentidos, siete, según el sabio docente Joaquín Viluche. Esta realidad es puesta en vilo en la Amawtay Wasi, pues será necesario que el cuerpo se desprenda del ser impermeable constituido desde la colonialidad del saber.

1.2.7. La chakana y el camino pedagógico de la luna y el sol

Estar en el silencio de las estrellas es estar en la sabiduría del cosmos. Las estrellas del Sur señalan ese silencio sabio y en Pedagogía comunitaria de la UAIIN-CRIC, de muchas maneras acontecen esas estrellas, aunque para otros pueblos, como diría el afrocolombiano Arnoldo Palacios, las estrellas son negras. Acontecen las estrellas en el marco de “una lucha interminable” que implica a la lucha infinita por el territorio.

En la UAIIN-CRIC la matriz de las estrellas y el cosmos están de igual manera presente en sus documentos fundamentales. Esa presencia se inscribe en el marco del respeto de los códigos culturales y simbólicos “de acuerdo a la cosmovisión de cada

pueblo y perfil de comunero” (SEIP–UAIIN-CRIC, 117). En este sentido, en el documento SEIP, la forma de la chakana muestra su configuración escalonada, pero sobre todo las relaciones parten del círculo y la espiral que vincula a los seres humanos, la naturaleza y el cosmos se implican en distintos Congresos del CRIC. En otros textos producidos por los pueblos y según su sistema y plan de vida, la chakana está diseminada en tanto estructura base de organización institucional y curricular. Una de las cartillas publicadas en 2007, dice: “El camino de la luna es el símbolo de la vida para todo ser viviente. Como ella debemos ser sembrados, nacer, crecer, orientar y luego ir a la vida del cosmos, el territorio de arriba, junto al sol –Th’sawe’sx Nxutxpenxi” (120).

El recorrido de la luna es un transcurso circular, cíclico. No es vertical ni horizontal, sino cíclico en forma de espiral. Esta forma se configura en mención a otros referentes como el fogón, los lugares sagrados y la ley de origen. En la diversidad de documentos, los niveles simbólicos se asientan en alusión a los mundos de arriba, de la tierra y de abajo. Como cada pueblo tiene su propia organización territorial, política y educativa, por tanto, su organización simbólica de la misma manera se autoestructura.

El pueblo yanakona, por ejemplo, se basa en una amplia fundamentación mítica de la chakana y:

[...] representa una estructura de pensamiento genuina y original en el mundo andino y se encuentra en contacto con las expresiones del conocimiento universal, en este sentido, se propone como ordenadora de los momentos para acceder en la sabiduría ancestral del pueblo Yanakona, siendo ellos siguientes: El momento de la Vision: Comprende el horizonte que nos muestra la sabiduría ancestral; el momento del saber: conoce construyéndole un camino de palabras a la visión; el momento de la mirada: discierne y despierta el ver conjugando la visión con el saber; el momento del retorno; reflexiona y alimenta con sabiduría el conocimiento universal (Kutin Tuparina, 16).

La chakana para el mundo yanakona se proyecta a la comunicación con otro conocimiento como el universal, pero ignora los conocimientos de los otros pueblos de Colombia. Aun así, la chakana es una estructura ordenadora de momentos para la reconexión con la sabiduría propia. Los cuatro momentos tienen que ver con la Vision en la sabiduría, no en el pensar abstracto, sino en lo que existe como legado. El saber que tiene que ver con el lenguaje y las palabras. En este caso la visión está imbricada con el camino que configuran las palabras. La mirada que, a diferencia de la función ocular céntrica de la modernidad, discierne y despierta, piensa y sale del sueño para conjugar la visión con el saber, que en el momento anterior, es un camino ya nombrado de palabras generadas en la propia visión. Luego la cuarta dimensión que configura la

estructura cíclica del retorno. Es la dimensión de la interculturalidad que reflexiona el conocimiento universal y lo alimenta con sabiduría dejando connotar que sólo por sí mismo, dicho conocimiento por universal que sea tiene una debilidad que puede ser alimentada complementariamente por la sabiduría ancestral. En este sentido la chakana proporciona una dimensión epistemológica dual que no niega al otro distinto como es el sujeto del conocimiento universal. Aunque su interculturalidad replica el universalismo dominante, la concesión expone más su disposición ética a dialogar con los otros antes que imponer una verdad científica arrogante y absoluta.

Hay otros textos producidos por el mundo yanakona en el marco de la autonomía de pensamiento para cada pueblo y según su Plan de Vida, que gestiona el CRIC. *Tejiendo la Amawta Shikra. Un camino de palabra que nos conduce en el ejercicio de la autonomía educativa* (2010), *Kutin Tuparina, Runa Shimi Yanakuna. Reencuentro con el idioma del pueblo Yanakuna* (2010) y *Dar la palabra al territorio. Suyuma Shimita Kuy. El currículo espacio simbólico del territorio* (2010), son sus propios libros de textos, producidos en complejos procesos colectivos.

En la actualidad y en sus casas ancestrales que van reconstituyendo los libros se pedagogizan en la pedagogía propia que también les subyacen. No ocurre lo mismo en el sistema educativo sociocomunitario de Bolivia y menos la Tupak Katari se involucra en el sistema regular de primaria y secundaria. Al lado de su sede en Cuyahuani, a dos horas de La Paz y cerca al lago, existe una unidad educativa, pero no hay ninguna relación con la Tupak Katari, y menos con la comunidad del contexto. Y a nivel general, los libros de texto aun son ajenos a los pueblos, como se da el caso de mi pueblo ancestral milenario Los Yungas, donde se reproducen los libros de texto urbanos y con contenidos ajenos a la propia cultura, lengua y territorio.

Algo distinto, pertinente e innovador ocurre en la UAIIN-CRIC y, en este caso, desde el pueblo Yanakona. Desde la simbología de la chakana, para la pedagogía yanakona la palabra es el camino y la pregunta el acontecimiento que consolida los espacios de palabras. “Por ello parten de las situaciones de contexto que operan en nuestras comunidades, las agrupa en núcleos problemáticos, y consolida desde ellos núcleos temáticos para encontrar rutas de investigación, pedagógicas y político organizativas”. La cita precedente establece la integración de acontecimientos contextualizados en comunidad –en similar proyección a la Amawtay Wasi– los proyecta hacia la investigación y la organización política. La chakana opera como un símbolo pedagógico integral, profundamente político porque la política del Estado es

una cosa ajena y que debe ser selectiva al momento de articularla; la política del CRIC y de los yanakonas es otra y la chakana es y debe ser el fundamento de la práctica pedagógica.

Imagen 50
Investigaciones UAIIN-CRIC-PEBI



Fuente y elaboración propias

Imagen 51
Investigaciones UAIIN-CRIC-PEBI



Fuente: UAIIN-CRIC
Elaboración propia

1.2.8. El docente colectivo

La pedagogía basada en la simbología de la chakana no es aditiva. No está subordinada a otra estructura curricular, sino que tiene su propia visión, propuesta curricular y praxis pedagógica. En este sentido, estructura el cuerpo y acción del docente, quien debe estar formado en la lógica del pueblo. En una conversación sostenida con el sabio Libio Palechor, en diciembre de 2016, reflexionamos y profundizamos la concepción de pedagogía que estructuraba a la UAIIN-CRIC. En primer lugar, se hacía un deslinde. La UAIIN-CRIN sería una universidad distinta en el ámbito no sólo de las universidades públicas sino en el horizonte de las universidades indígenas, en particular a las tres universidades indígenas de Bolivia, entre ellas la Tupak Katari.

—Le doy elementos para decir por qué la UAIIN es así, es distinta. —dijo mientras apoyaba los brazos sobre un escritorio (Palechor 2016, entrevista personal).

Continuó diciendo que al principio en la organización no habían profesionales indígenas, tampoco no indígenas. Es así que el Comité Ejecutivo comienza un proceso de formación en legislación indígena, organizando ciertos cursos de legislación jurídica.

De a poco fue creciendo la demanda debido precisamente a la situación política y jurídica entre Estado, pueblos indígenas y fuerzas reaccionarias.

Palechor alude a dos normas: Ley 89 de 1890 y el decreto reglamentario. Son normas matrices, gruesas. Que luego se fueron ampliando con un decreto. Sin embargo a su criterio esa ley es reduccionista casi liquidacionista, porque la ley está hecha bajo una concepción donde se aplica “para que los indígenas vayan pasando del estado salvaje al estado civilizado”, y a quien le entregan la función civilizatoria es a la iglesia que es la encargada de civilizar. Pero al mismo tiempo la ley tiene una parte importante cuando se refiere a los resguardos “que son inembargables, imprescriptibles de las tierras que nos quitaron”. Esto implicaba un proceso muy rápido de formación jurídica política y más adelante se crean otros programas, de educación, salud, comunicación, debido a las necesidades de las comunidades y territorios. Así, “después de la constitución de 91, el 94, 95 ya el asunto era que nosotros estamos hasta primaria y luego secundaria”. Es así que se empieza a asumir la contratación en territorios indígenas que de a poco fue subiendo a 200, 300. “Mire eso —me decía con los ojos desorbitados— el CRIC con 1000 maestros entonces había que formar y de hecho había necesidad de buscar otras alternativas. Para la necesidad de mil, por eso el CRIC tenía que crear un programa de pedagogía sí o sí. Y eso mucho antes del 2003” (Palechor 2016, entrevista personal).

En este sentido, la UAIIN-CRIC “no surge porque algo o a alguien se le ocurrió, sino surge por la necesidad de los pueblos” (Palechor 2016, entrevista personal). Los programas de Derecho propio, Administración, Salud Propia y Pedagogía Comunitaria tienen que ver con la necesidad de formar a nuestra gente que está en los diferentes procesos. Y a eso responde la UAIIN-CRIC, a los procesos vivenciales y convivenciales de los pueblos, a sus dolores a sus alegrías, a sus sueños, a sus demandas. La UAIIN-CRIC en este sentido es un hecho político, epistémico y espiritual “y debe ser un replicador constante de lo político”. En este sentido, todos los programas están estructurados desde la vivencia y convivencia de los pueblos. Los currículos y pedagogías son semillas nacidas del núcleo social y organizativo. Y esto implica la generación de planes de vida de cada pueblo, los cuales nos señalan no sólo el camino sino la manera de transitarlo con, desde y para los pueblos.

Así, la secuencia de formación de programas pertinentes a los procesos de los pueblos se inicia desde 1971.

— Ahí está lo interesante el proceso es el resultado de todos los procesos que hemos venido haciendo en formación.

—¿Y el SEIP, el Sistema Educativo Indígena Propio? —le dije

—Es fundamental el SEIP desde el momento en que se crean las primeras cinco escuelas bilingües. No hay nadie más que recojan los procesos culturales políticos, por eso en Colombia se tenía claro que lo fundamental es lo político, lo social y lo cultural. No solo primaria sino que el estudiante tenga en su mentalidad todo el proceso político... Y que luego el bachillerato con la secundaria y luego la misma exigencia con la U. Y en ese sentido nosotros queríamos una educación diferente. Y se hicieron muchos debates...y hasta que en el 2003 – 4 había elementos para decir que aquí vamos a estructurar educación propia y una universidad propia (Palechor 2016, entrevista personal).

A partir de esta educación integral que se propone el CRIC, todos los procesos educativos de primaria, secundaria y universidad, se enmarcan en el sistema. Esta integralidad del sistema interpela a la Tupak Katari y a la Amawtay Wasi a establecer mayores esfuerzos de integración de estudiantes que provienen del sistema educativo colonizado, mientras que la UAIIN-CRIC tiene un flujo y una continuidad de horizontes y procesos.

Todo este proceso no implica la superación de las resistencias a valorar una educación propia o las resistencias a aceptar varias formas pedagógicas y metodologías propias y de formas propias de producir conocimiento. En este sentido, la forma primordial pedagógica implica “Mirarnos en la chagra como el lugar de lo pedagógico y metodológico, así ha sido necesario hacer el ejercicio”. Ese mirar que trasciende el imaginar, pues está ahí, en el lugar concreto de la tierra y el territorio la posibilidad de un autoconocimiento colectivo y no tanto y tan solo en las teorías pedagógicas y metodológicas de afuera. Éstas se las valora pero se les da su lugar y orden desde la perspectiva de lo propio.

Aquí hay algo distinto a la Tupak Katari que sujeta aún sus procesos pedagógicos a cierta dependencia teórica y práctica del constructivismo y aún desde las dimensiones simbólicas de la chakana si bien puede entrar en disputa con el constructivismo no termina de consolidar su materialidad territorial y comunitaria como lugares de conocimiento y lugares pedagógicos y metodológicos propios, y lugares donde se realiza la pluriversidad.

Ese giro de la mirada a la chagra, claro, es distinto al giro imaginativo que pedía Evo, porque no se trata de asumir sólo el entramado comunitario de Tiwanaku como modelo inerte si es que no se localiza a la propia comunidad en un horizonte de liberación y de participación organizativa en el diseño de la universidad y su pedagogía.

Como dice Palechor: “Después de 500 años hay conciencia del modelo que ha sido impuesto, pero eso se distensiona en el momento en que se hace el esfuerzo porque la educación se entienda como proceso comunitario” (2014, entrevista personal).

Por ello el docente no es un agente ajeno al horizonte de los pueblos y territorios ni al horizonte de la UAIIN-CRIC. A diferencia de la Tupak Katari, que emite convocatorias cada semestre y cambian los docentes, como dice un docente, “como se cambian los calcetines”, la UAIIN-CRIC tiene un proceso de formación natural a los procesos políticos, por tanto nombramiento, currículum y pedagogía son instancias integrales y cíclicas, a diferencia de la Tupak Katari cuyos procesos son separados y fragmentarios, pues sus docentes indios y no indios vienen de la matriz eurocéntrica aunque muchos aymaras intenten reactivarse ancestralmente, pero en los predios de la Tupak Katari, no en la comunidad ni en el territorio. Desde esta perspectiva, el modelo de formación docente o el perfil docente según el lenguaje convencional pedagógico se configura desde otro lugar, y con y desde otros actores comunitarios:

Si bien los primeros maestros no tenían mayor formación académica, esta situación contribuyó a mantener una posición abierta a los aportes de la comunidad sobre el deber ser de su formación. Es así como el maestro se convertía en un ente colectivo y, aunque las exigencias siempre iban más allá de lo que éste como persona podía dar frente a su comunidad, los maestros estuvieron dispuestos a lograr para su gente lo mejores resultados (CRIC 2004, 55).

Era de esperar la ausencia de la formación académica de los maestros. Por la centralidad formadora del estado colombiano, que privilegiaba otros espacios y no los territorios indígenas. Pero esta ausencia permite generar la creatividad social a partir del diseño comunal de formación del docente. El maestro, en este sentido, dejaría de ser un ente académico, institucionalizado y formado en la ciencia y profesionalización científica de la enseñanza para devenir en un “ente colectivo”. Y ello implicaba generar también otra voluntad comunitaria para “su gente”. Esta es una diferencia sustancial en cuanto a la formación de los docentes de la Tupak Katari, pues la voluntad de acción está consignada en la encrucijada de la formación convencional que trae en el origen académico y aunque varios docentes aymaras intenten desplegar su otro legado comunal de origen cultural y territorial, carecen de una colectividad activa que señale una posición abierta a los aportes de la comunidad.

Por ello los maestros de la UAIIN-CRIC entretejen la correspondencia y la pertinencia civilizatoria decolonial entre el deber ser diseñado por la comunidad y la voluntad comunitaria para realizarlo. Por ello para el sabio Palechor la diferencia con la

Tupak Katari es manifiesta: “Al maestro lo escoge la comunidad. Logramos que el PEC lo construya la comunidad y esto va determinando que es lo que quiere que se le enseñe al chico. Logramos eso. Los maestros se resistían a aceptar a que la comunidad sabía y que podría aportar. Todo lo que podemos se aprende de la Comunidad” (2014, entrevista personal).

La formación de los maestros se aprende con la comunidad, junto con sus comunidades a tiempo de conformar las propias escuelas (Castillo 2016, entrevista personal). La innovación, por tanto, no se generaba por un dispositivo gravitante desde la exterioridad comunal, tal cual hoy sucede con la innovación tecnológica, epistemológica o pedagógica, casi siempre pensada y producida en alguna región europea o norteamericana. El contenido de la formación docente en tanto conocimiento formativo emergía de un lugar subalterno contra todo centro de poder pedagógico a tiempo que inscribía el cuerpo del maestro en el cuerpo colectivo de una comunidad territorializada. La UAIIN-CRIC en sus orígenes formativos va contra la trampa del discurso de la modernidad que “creó la ilusión de que el conocimiento es desincorporado y deslocalizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología (y pedagogía) de la modernidad. No tal. No se trata de “subir” a una jerarquía abstracta, sino de caminar y seguir las huellas de los mayores sobre el territorio. En esos rastros están los contenidos, la innovación así como la generación de la pedagogía milenaria no focalizada en el individuo y trabajo de grupo aún fuera del aula–internado, sino en “los métodos colectivos y las intenciones políticas” de la pedagogía comunitaria. En este recorrido, y “en el ámbito de la formación de maestros indígenas y en los propios programas de educación superior que hoy agencian las organizaciones indígenas, la participación comunitaria constituye un ámbito pedagógico, político y cultural de los procesos educadores” (Castillo 2014, 58).

El contexto reconfigura la idea de escuela. No es la escuela la que se transforma así misma, por esfuerzo voluntarioso de sus actores educativos o estatales. Por analogía podríamos decir que la universidad Tupak Katari quiere transformar la educación superior y su propio ser como institución desde su solipsismo institucional estatalizado. El contexto no ha reconfigurado la idea de universidad ni las organizaciones sociales se han percatado de ello, aunque exista descontento en muchos miembros de la junta comunitaria de la idea de universidad constituida por las ciencias dominantes donde el conocimiento y ciencia ancestral siguen siendo aditivos, subalternos y parte de la yapa epistemológica.

La idea de contexto en la UAIIN-CRIC, es una noción que reconfigura toda dimensión pedagógica dominante. Pues el contexto no es algo abstracto y general. El propio Paulo Freire había definido la escuela a partir del contexto no sólo a partir de la escuela democrática como espacio abierto a la realidad contextual para comprender mejor a los estudiantes sino “para ejercer mejor su actividad docente”, y “estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado” (Freire 1999, 111).

El acto de aprender requiere humildad y reconocimiento en sujetos no escolarizados. La UAIIN-CRIC, al contrario, celebra todo aprendizaje “junto con sus comunidades” porque no las ve como sujetos no escolarizados, sino como sujetos de un conocimiento con pertinencia civilizatoria decolonial correspondiente a los planes de vida de cada pueblo. No se trata sólo de aprender humildemente del desescolarizado, sino ser enunciarse como distinto al desescolarizado y crear e innovar métodos colectivos con intención política para el uso políticamente estratégico del conocimiento y que conlleven “acciones que en cierta manera desafían el colonialismo interno como también los diseños globales del mundo moderno-colonial” (Walsh 2003, 7), pues el desescolarizado y su mundo en la exterioridad del eurocentrismo y del occidentalismo generan intelectualidad y son productores de conocimiento.

Por ello la dimensión política del conocimiento en la UAIIN-CRIC, se imbrica desde su origen al “ámbito cultural de las comunidades, sus relaciones con la madre naturaleza, sus luchas y procesos organizativos”. La idea de “quien ni siquiera se ha escolarizado” no alcanza a ver la diferencia epistémica-colonial y la insurgencia decolonial que implica este entramado comunitario, sino sólo al contexto sin naturaleza y al sujeto sin “relaciones con la madre naturaleza”.

El sujeto no escolarizado de Freire es un cuerpo oprimido que tiene algo que enseñar. El sujeto no escolarizado de la UAIIN-CRIC, es un cuerpo entramado en la pluriversidad de la comunidad. Ese entramado que implica un pachakuti epistémico y espiritual paradigmático, pues las relaciones con la Madre Naturaleza, marcan el sentir y el caminar de otro cuerpo, no escolarizado por supuesto o a pesar de también estar escolarizado, como muchos docentes de la UAIIN-CRIC. El tema no es tanto ser escolarizado o no, sino cómo ambos sujetos dialogan entre sí y aprenden, tal como plantea Freire, pero más cómo se entraman desde, con y para la comunidad. Entramado comunitario que implica el diálogo con las plantas, la convivencia con las montañas, las

ofrendas a los lugares sagrados, el canto y danza ritual en periodos cósmicos, la cosmoacción convivenciada entre humanos y seres espirituales de la Madre Naturaleza y el Cosmos y el diseño de la vida y el caminar según las huellas de los antepasados. La cosmoacción que establece una dimensión cíclica entre la corpo-política y la acción ética que encarna al cosmos: podríamos decir el corpo-cosmos, pues, como afirma Silvia Rivera (2016), “lo que haces con las manos es parte del metabolismo con el cosmos, porque participas en el ciclo de reproducción de la vida”.

Este entramado es el que da fuerza histórica, política, epistémica y espiritual para defender el territorio y luchar contra las visiones globales del desarrollo extractivista. Por ello en los últimos discursos del CRIC se plantea la “liberación de la Madre Tierra” y en este sentido la formación docente en la UAIIN no prescinde la formación profesional ni del conocimiento científico occidental, sino que les da un giro para luchar por la Madre Tierra y a ello obedece la dimensión política y espiritual del conocimiento y su pedagogía.

Por ello es importante la concepción y vivencia de la educación propia:

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata como algunos creen de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno a las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar (Bolaños y Tatay 2001, 66).

La educación propia no radica en una atomización etnocéntrica de lo local. La educación propia es “intercambio” y enriquecimiento con otras culturas”. En este proceso se da el flujo natural de la convivencia y de la mutua autopercepción consciente de lo propio en relación. Pero el enunciado no se agota en una romántica armonía de convivir en las diferencias, sino poner en vilo las dimensiones dominantes del poder y del saber. La puesta en vilo no es a partir de la luminosidad intelectual de individuos, es a partir de las capacidades comunales, colectivas, las cuales se involucran para construir sus propios fines y procesos, es decir para éticamente autodeterminarse.

La participación entonces no es nominal ni concurrente a proyectos hechos desde “arriba” y desde la “derecha” o la “izquierda”. La participación es comunalmente compleja y parte de entramados comunitarios locales que se entretajan en distintos procesos fluidos y a veces contradictorios pero ejerciendo la capacidad de “orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos” en una situación de

intersticio crítico entre la acción autoconsciente de lo propio y la “posición crítica frente a la educación que se quiere transformar”.

La educación que se quiere transformar es la condición colonial del saber que avasalla los conocimientos propios, desconoce la chagra y el territorio y la comunidad como lugares de producción de conocimiento y lugares pedagógicos que enseñan y metodológicos, como dice Palechor, y está ligada a la condición colonial del poder político y económico. En este posicionamiento de intersticio crítico se localiza la interculturalidad y la educación integral. Como dice Graciela Bolaños:

Es importante anotar que la interculturalidad tal como es entendida por el CRIC y su proyecto educativo más allá de sus implicancias pedagógicas de inserción de contenidos y metodologías externas a las comunidades tiene un sentido eminentemente político en tanto replantea las relaciones hegemónicas buscando las relaciones más horizontales y equitativas. Su desarrollo ha contribuido para adquirir una visión integral de la educación que constituye la columna vertebral del proceso organizativo (Bolaños y Tattay, 68).

El proyecto educativo implica una autopercepción consciente de las dimensiones pedagógicas, contenidos y metodologías externas, pero no se trata de atomizarse en esa dimensión y de buscar sólo el cambio o mutación de esa colonialidad del saber. Se trata del “sentido eminentemente político” frente a las fuerzas dominantes y hegemónicas del poder político y económico. En todo caso, es una forma de interculturalidad crítica que tiende a establecer el equilibrio de las luchas entre la justicia social, política y la justicia cognitiva. Y es aquí donde se comprende la “visión integral de la educación” como “columna vertebral”. La UAIIN-CRIC integra dimensiones de interculturalidad crítica y de intersticio fronterizo entre la autopercepción consciente de la educación propia y la colonialidad política del poder y la colonialidad epistémica del saber a transformar.

La dimensión pedagógica al ser entretejida a la dimensión de la colonialidad del poder y del saber, en su fase práctica y de organización curricular parte desde el entramado comunitario del fogón, la tulpa, la chagra, el territorio y la organización política. Se trata de escuchar, comprender y asumir las textualidades latentes y las sangres hirvientes de las diversas dimensiones de la propia territorialidad. Como dice Palechor:

En primer año se conoce la casa, en segundo la vereda, en tercero el territorio, el resguardo y la gente fue diciendo qué era lo que quería. Entonces resulta que no aparecía por ninguna parte el municipio. Y la idea era que el estudiante conociera su territorio. Entonces el objetivo último era que el estudiante conociera su territorio en todas sus dimensiones. Entonces planteamos una cosa distinta que sociales no se hiciera

en el salón, sino que se recorriera el territorio. De ahí los profesores con sus estudiantes recorren el territorio (Palechor 2018, entrevista personal).

Si la gente decía su querer como síntoma de su voluntad autodeterminante y ese querer era que conozca su territorio, implicaba una concepción de conocimiento y de pedagogía capaces de lidiar con la concepción de conocimiento y pedagogía de las ciencias dominantes. No se trata de un conocer pasivo, informativo, como observador turístico o investigador objetivista de sus propios referentes. Como en la novela boliviana leída en la Tupak Katari *Cuando Sara Chura despierte*, el personaje Falsoafán cada noche “acostumbraba dar un paseo por las afueras de la población; su intención era ver con claridad el firmamento. Su exagerado afán científico era un bozal metafísico que le impedía comunicarse de otra manera con el mundo y darse cuenta de hechos que ocurrían en sus propias narices” (Piñeiro 2012, 39). Así, el proyecto educativo-político del CRIC trata de que los estudiantes retornen y se den cuenta de que no están solos en el mundo, en la comunidad ni en el territorio. Como dice una cartilla de investigación del CEFILAM: “De la misma manera debemos respetar nuestras autoridades, nuestros padres, la familia, la comunidad [...] hay que escuchar ese llamado, porque no estamos solos en la naturaleza (CRIC–CEFILAM 2003, 5).

Escuchar ese llamado, no se reduce a un escuchar moralista ni de dependencia autoritaria y mantención de jerarquías sociales paternas, machistas, aunque la heterogeneidad estructural de la colonialidad del poder permee las relaciones de los entramados comunitarios. No tal. Escuchar ese llamado desde la perspectiva de la UAIIN-CRIC y de sus mandatos sociales y políticos, implica ir a la raíz del conocimiento discursivo, es decir a la conciencia y memoria del qhip nayra donde el pasado es el futuro y el futuro se encuentra en el pasado. Escuchar ese llamado porque estamos en medio de presencias en la naturaleza implica escuchar la pluriespiritualidad del territorio. Así, toda relación con los seres espirituales de la naturaleza es también una relación pedagógica que se reconoce y se aprende. Escuchar ese llamado es una unidad de vivencia que revela la naturaleza compuesta y dual del ser humano, pues no hay posibilidades de crisis para el ser solipsista, sino la fluencia sucesiva en y no sobre la constelación de la naturaleza. La pedagogía implica conversación, escucha, inmersión y generación de inéditos sentidos en una pluralidad de dimensiones espirituales que contiene el territorio, la comunidad, la naturaleza.

Si, como dice Palechor, el objetivo último era que el estudiante conociera su territorio en todas sus dimensiones. No es sólo el conocimiento de las dimensiones

físicas y objetivas sino de aquellos movimientos íntimos de la interioridad del ser y del estar con los seres espirituales. Esta conciencia política, epistémica y espiritual de los pueblos que diseñan el “objetivo último” para sus estudiantes, determina la mutación transformativa de las ciencias sociales. Éstas son ubicadas en el orden de conocimiento territorial de los pueblos. No al revés, no que los territorios se expliquen por las ciencias sociales y sean objetos de aplicación teórica y metodológica, como objetos inermes sin vida, como mundo de soledad y ausente de presencias y dimensiones. La “cosa distinta” de hacer ciencias sociales implica salir del salón y “que se recorriera el territorio”. Recorrer el territorio es recorrer esa distancia interrumpida por la colonialidad política y económica del poder y la colonialidad epistémica y espiritual del saber, es devolverle la experiencia convivencial móvil y fluente a la línea abismal abstracta creada por las ciencias en un salón o aula. En este sentido, la transversalización de las ciencias sociales como contenidos en la estructura científicista dominante de la Tupak Katari, es un paso descolonizador importante pero pensado aún para la interioridad abismal del salón y del aula.

Estamos con Paulo Freire frente a un “inédito viable” del entramado comunitario que parte de sus propias autodeterminaciones respecto al conocimiento, teoría, metodología y pedagogía provenientes de Europa. Es, desde la lógica aymara, una forma de pachakuti epistémico y espiritual pues recorrer esa distancia que recupera el flujo con el territorio, implica el vuelco y la puesta al revés de las intensidades expresivas del lenguaje, cuerpo, deseos, recuerdos, reacciones, expectativas, visiones y acciones lineales determinadas por el mundo moderno-colonial de vida. Estas intensidades expresivas casi siempre son orientadas desde la ciencia hacia el futuro desarrollista e individualista. Orientación generada y naturalizada por la estructura espacial y temporal del aula y del régimen internado, entre cuatro paredes, y por la estructura cognitiva de sus contenidos, metodologías y pedagogías.

Los profesores entonces no son sujetos complicados que oscilan en la doble conciencia de la colonialidad del saber y del ser, aunque “en sus inicios se asustaban”, sino seres implicados en el sentido integral e intercultural del proyecto educativo del CRIC. Recorrer con sus estudiantes el territorio es el flujo soñado por las comunidades y pueblos, los cuales a través del cabildo se autoconstituyen en cuerpos políticos, corpopolíticos, sujetos, mundos y dimensiones de conocimientos, metodologías y pedagogías, a decir de Palechor:

Pero era irse con el cabildo, el cabildo no sólo los guía y orienta sino los guía y los protege porque va a atestiguar lo que pasa, sino que además les explica. Los cabildantes sí conocen el territorio y les explican (Palechor 2015, conversación personal).

El cabildo, claro, aun en su nominación colonial, tiene un sentido de contenido liberador, descolonizador. Es un sujeto colectivo de conocimiento y poder de protección que descentra un sentido dominante sobre toda colectividad asumida como pasiva u objeto de investigación o de intervención pedagógica. El cabildo es parte sustancial del entramado comunitario pedagógico, pues sin su participación no hay educación o pedagogía comunitaria. La comunitariedad de la pedagogía se realiza en la acción de una colectividad cognitiva integrada como sujetos autoconscientes del proceso educativo y del Plan de Vida.

La educación no está sólo en la institucionalidad académica y formal de una universidad o de una escuela sino está primordialmente al otro lado del muro. Así las cosas, no hay el universalismo de las ciencias de la educación en tanto entidad monopólica del saber pedagógico, pues las ciencias otras de la educación laten en el territorio, no en el papel o los libro, solamente.

Por ello la evaluación no es un constructo de procedimientos técnicos, casillas a llenar, pruebas a asignar. Todo ello es importante pero el protoplasma de la comunidad lo es más, en el sentido de la pertinencia civilizatoria, como diría el mapuche Curivil. Como dice Palechor:

Hablo de la experiencia que tuve con mi resguardo y se que funciona. Ese es el tipo de educación que queremos, si los padres de familia saben lo que le van a enseñar a sus hijos, el padre de familia puede evaluar el proceso educativo, lo puede evaluar. Y puede evaluar al maestro, cierto, pero si el no conoce entonces no puede evaluar. Porque de eso que sabe el maestro y no sabe el padre de familia ahí está la distancia de la crisis. Pero si se acorta, hay una cosa que decir [...] hay una cosa interesante como lo comunitario comienza desde la producción de conocimiento. Desde las formas de producir el conocimiento, y también desde las formas de evaluar ese proceso educativo [...] Porque de todas maneras el maestro [...] históricamente estaba en un pedestal y había que hacerlo bajar por escaloncitos (Palechor 2015, conversación personal).

La distancia de la crisis está en el saber acumulado de la institución y del maestro que tienen la certeza de que el saber forjado en años de estudio y estructurado en es el único autorizado. La evaluación desde uno solo de los polos por tanto es un contrasentido, una impertinencia civilizatoria que reproduce la jerarquía del saber sobre una ausencia, un vacío, una carencia aparente de la comunidad, del territorio, del cabildo. La evaluación desde un solo polo 'maestro' es el criterio dominante y

naturalizado en los procesos educativos de Bolivia, Ecuador y Colombia. A diferencia de esta forma dominante, la UAIIN-CRIC viene estableciendo el puente de un horizonte compartido entre maestro y comunidad, territorio y cabildo. Ése el sentido de su existencia, algo distinto a promover el desarrollo del aparato productivo del país desde políticas industrialistas y desarrollistas. Y en ese desarrollismo estatal hacer que el docente no tenga fines imperialistas y capitalistas y mucho más si, a decir de Palechor:

Que es lo que pasa en su universidad (la Tupak Katari), puede que ustedes y las directivas quieran, pero es que ustedes no pueden transformar un maestro de la noche a la mañana. Es que es mucho tiempo, años, tienes que sacarlo de ahí, no es fácil... primero tiene que estar convencido de eso. Si no está convencido de eso hay que esperar que se pensione [...] (Palechor 3015, entrevista personal).

Y sacarlo de “ahí”, del aula, de la institución, del laboratorio, del centro productivo o del internado, para muchos docentes, estudiantes y autoridades fue la tarea pendiente de la Tupak Katari, que bien podría aprender de su hermana UAIIN, pues “todos los orientadores vienen del proceso mismo del CRIC, de la organización, entonces estamos convencidos. Pero los que vienen de afuera que es el caso de su Universidad (la Tupak Katari), no pues, el proceso organizativo es fundamental, es parte integral del proceso de formación educativa. La convicción, por tanto, no es sólo efecto de pulsiones y contrapulsiones analíticas en la formación académica continua o permanente de actualización y capacitación, sino de una extirpación de la colonialidad del poder, del saber y del ser que se trasluce en el dispositivo moderno/colonial del “ahí” y que bloquea la emanación de la vida concreta desde las entrañas del espacio físico, histórico y espiritual del territorio, el cabildo o el ayllu.

El proceso organizativo es clave para comprender la razón primordial del porqué no ha consolidado el pachakuti la Tupak Katari, aún en el mando de las organizaciones sociales como la CSUTCB, Interculturales, CSUTCB –Bartolinas. Para varios integrantes de las organizaciones sociales, y en especial para un comunero de Cuyahuani “nunca habido una relación orgánica y organizada con el pueblo a nivel educativo, las escuelas siguen siendo del Estado y del magisterio rural o urbano, y hay una brecha entre escuela y Tupak Katari, ni aquí al ladito hemos podido hacer nada. Nunca los hemos visto”. Y de otro lado, a la pregunta por algún Plan de Vida, como acontecía en los pueblos de Colombia: “no, no tenemos Plan de Vida como dices. El pueblo aymara solo tiene el legado de Tupak Katari, tal vez el manifiesto de Tiwanaku,

pero ni eso, no no hay y por eso tal vez no sabemos a dónde vamos, no hemos encontrado nuestro sarawi” (2017, entrevista personal).

1.2.9. Pedagogía de los abuelos y abuelas

La emanación de la vida concreta desde las entrañas del espacio físico, histórico y espiritual del territorio, el cabildo o el ayllu, presupone la existencia de intelectuales naturales como los abuelos y abuelas, tan distintos a los intelectuales académicos que conciben el conocimiento y su pedagogía a partir del método y no a partir de la conversación, del cuerpo, su movimiento, del saber ritualizado y de la visión concreta de las cosas cotidianas. Como dice Joaquín Viluche, en una tarde de diciembre de 2014 mientras tomábamos una cerveza y a la insinuación de la pedagogía desplegada en la UAIIN-CRIC:

Personalmente lo que yo he hecho respecto eso es en la forma como fui educado desde mi niñez, yo lo tomo mucho la pedagogía de los abuelos, entonces ellos cuando quieren enseñar algo, cuando quieren corregir algo o quieren interpretar algún sueño ellos siempre cogen cosas muy cotidianas a uno, entonces si van a enseñar algo cosas muy cotidianas que el niño haya visto porque ni modo que me vaya a enseñar con cosas que yo ni siquiera tengo visión, entonces escogen algo visible, colocan varios ejemplos y lo ponen a reflexionar a uno sobre eso. Es muy bonito porque si yo quiero empezar a aprender a deshierbar debía haber estado aunque sea dos o tres veces con alguien que ya ha sabido deshierbar, entonces si me van a enseñar a deshierbar dice vámonos allá al sitio y el abuelo o abuela empieza a enseñar a tejer y a deshierbar, bien sea con la mano derecha o la mano izquierda, a moverse el cuerpo y las manos hace eso precisamente para no cansarse mucho, entonces lo enseñan de ese manera tan práctico, ya de ahí en adelante lo que uno pregunte nomás no se. Lo que yo he notado es que ellos nunca esfuerzan, o digamos no embuten conocimientos a uno. A medida de la curiosidad de uno le van diciendo despacio ejemplos. Bueno, uno dice aquí vamos a enseñarte a deshierbar, entonces es así así así y empiezan a cansarse con ese cuento no? Así es a medida que uno va avanzando, entonces yo aplico es eso, cualquier cosa que yo vaya a enseñar, porque todo estudiante que viene aquí no viene vacío, tiene muchos conocimientos, que no tenga organizado, que no tenga relacionado uno del otro es otra cuestión. Pero lo que yo hago es eso, empezar con ejemplos, con conocimientos que ya tienen, voy enfocando el conocimiento personalmente o como institución quiere compartir a los estudiantes. Para mi eso me ha facilitado y para eso se necesita pues cosas preparadas ya, cosas ya hechas para poder enseñar ya a la gente (Viluche 2014, entrevista personal).

Viluche toma como punto de referencia su niñez y su relación con la pedagogía de los abuelos. Localiza tres procesos: enseñar, corregir e interpretar. Para ello da cuenta de la didáctica incorporada en la naturalidad de la vida: “las cosas muy cotidianas a uno” y que tienen que ver con la visión, lo visible. Son ejemplos concretos de la vida y la naturaleza los que provocan la reflexión. No al contrario, la reflexión

abstracta o referentes desconocidos que operan más sobre el esfuerzo de la mente. Pero el proceso pedagógico didáctico natural es encarnado, corporalizado. Aprender —en este caso a deshierbar— debía realizarse con alguien que ha vivido la experiencia, “que ya ha sabido deshierbar”. Lo dicho interpela a pensar en la enseñanza de contenidos propios desde la perspectiva del eurocentrismo. Sería un contrasentido, quien no ha tenido la experiencia propia intente acercarse siquiera a los contenidos y mucho más al mundo de vida de los estudiantes. Por ello el énfasis en el abuelo o abuela que sin teorías abstractas comienzan a desplegar la palabra y el cuerpo y enseñar haciendo a tejer y a deshierbar, “bien sea con la mano derecha o la mano izquierda, a moverse el cuerpo y las manos hace eso precisamente para no cansarse mucho, entonces lo enseñan de esa manera tan práctica, ya de ahí en adelante lo que uno pregunte nomás no sé” (Viluche 2014, entrevista personal).

La pedagogía no es una estrategia ortopédica que hay que aprender en los libros, como algo externo al cuerpo de uno, en este caso del abuelo y abuela. La pedagogía y sus caminos de enseñanza y de aprendizaje están en la disposición del movimiento del cuerpo, de las manos. Por ello es muy importante saber observar e interpretar, de parte de los estudiantes, quienes al mirar el ejemplo visible, “las cosas cotidianas a uno” y la acción del cuerpo va conformando una comprensión integrada y de varias dimensiones.

En ese proceso hay una línea que define si el estudiante sólo repite y reproduce una determinada práctica, en este caso, a deshierbar o a tejer. No tal, porque hay una dimensión crítica o creativa que nace en la frontera desplegada por los abuelos. Pues hay una dimensión traslativa al estudiante, que implica que “ya de ahí en adelante lo que uno pregunte nomás no sé”. Es el misterio emergente de la incertidumbre que debe hacer florecer una nueva realidad o la profundidad de la misma a partir de la pregunta. Viluche deja abierta la posibilidad infinita de preguntar y que él mismo no sabe ya lo que se podría generar, pues los estudiantes deben hacer generar un proceso autopoietico en la acción de preguntar, según su curiosidad y según los abuelos van “diciendo los ejemplos”.

¿Pero por qué el estudiante debe preguntar y desde donde debe preguntar? Porque el abuelo y la abuela no enseñan una sola verdad. Cada una de las verdades emergen de acuerdo a las energías del tiempo–espacio y por ello esa realidad sobre la que puede preguntar el estudiante es dinámica, múltiple, entretrejida. ¿Y si la nueva realidad es fruto de la pregunta y la curiosidad y la respuesta del abuelo o abuela, no es esa experiencia una dimensión hegeliana del devenir del diálogo?, pues Hegel había

dicho que la realidad es un devenir dialéctico entre el ser y el no ser y de acá la construcción de la historia. La pedagogía de los abuelos y abuelas no es hegeliana ni dialéctica, como a veces el propio Paulo Freire había postulado.

La pedagogía de los abuelos y abuelas se localiza en otra dimensión que tiene que ver con los referentes que revelan los referentes simbólicos como la chakana para el mundo yanakona o el signo escalonado y los círculos espirales para el mundo nasa o inga, es decir la dimensión pedagógica circular, cíclica y en espiral:

[...] es no a medida que uno va avanzando, entonces yo aplico es eso, cualquier cosa que yo vaya a enseñar, porque todo estudiante que viene aquí no viene vacío, tiene muchos conocimientos, que no tenga organizado, que no tenga relacionado uno del otro es otra cuestión. Pero lo que yo hago es eso, empezar con ejemplos, con conocimientos que ya tienen [...] (Viluche 2014, entrevista personal).

El estudiante vacío ha sido la percepción instalada por el imaginario pedagógico colonial derivado de la colonialidad del poder y del saber. La discusión entre Sepúlveda y De Las Casas, en uno de sus puntos fue precisamente sobre la racionalidad originaria como una dimensión vacía, ausente. Kant, más adelante, señaló la minoría de edad de los pueblos americanos porque la racionalidad desapercibida por el color blanco de su razón no se ajustaba a los parámetros de la adultez mental occidental.

Comenzar con conocimientos que ya tienen, es comenzar con el pluriverso de mundos. Esta actitud del sabio docente de la UAIIN-CRIC disputa e interculturaliza el contenido dominante de la ciencia eurocéntrica occidental. El contenido dominante no seguirá activo en nuevas modalidades de disciplinamiento, capaces de generar un sujeto moderno cuya conversación y pregunta no se generen desde la raíz de la tierra ni en conversaciones con abuelos y abuelas. La conversación y pregunta están diseñadas para que sea exitoso, feliz y digno de la ciencia eurocéntrica. A estas dimensiones no se trata de negarlas, sino que sean una alternativa entre otras que tienen derecho a existir, resistir y re-existir en igualdad de condiciones con las escuelas y pedagogías diseñadas por los pueblos ancestrales para sus pluriversos de mundos.

La pregunta en este caso debe generarse a partir de la disputa entre el contenido a vaciarse y la mente del estudiante, predispuesta a repetir y complejizar mentalmente ese contenido. Por ello aprender experiencias fundamentales como deshierbar y tejer, disputan no la forma de preguntar, sino el lugar desde donde se pregunta. Y cómo se responde según las “cosas muy cotidianas a uno”, como dice Viluche.

La pregunta no se genera del vacío supuesto del estudiante sino de la infinita presencia de su sabiduría y experiencia localizada en su suelo cultural. Sigue Viluche:

Si lo miramos esas dos cosas como institución si, como institución es que la gente está, la mayoría de la gente está pensando que el conocimiento de afuera está sobre el conocimiento nuestro, entonces siempre tienen a aplicar los conocimientos de afuera y lo de nosotros como medio ordenadito, como medio tocado, medio analizado las cosas, entonces en ese sentido si uno ve que hay cierta tensión. Pero si miramos personalmente yo hago lo contrario, yo hago las cosas, la sabiduría nuestra, las cosas nuestras las cojo de nuestra sabiduría y luego poco a poco extendiendo hacia el occidente partiendo de lo propio. El método ha sido así, bien sea por cuestiones de sabiduría ancestral cojo primero y parto hacia allá, o sino también cojo de experiencias personales algo que ya conozca para ir extendiendo, abarcando en otros conocimientos. En realidad la vida es así, nunca empieza por algo que uno desconozca para poder llegar a lo que uno quiere, a lo que uno sabe (Viluche 2014, entrevista personal) .

Así se va desmontando aquel “conocimiento de afuera [que] está sobre el conocimiento nuestro”, el cual está siempre subordinado, incorporado a medias, y desde la perspectiva nasa, ahí está la “tensión”, la lucha, el desafío de hacer lo contrario a lo que se hace desde una pedagogía colonial, sea ésta bancaria o constructivistas. Al contrario de esta tendencia dominante en Abya Yala/América Latina, no se trata de reproducir su etnocentrismo occidental fundamentalista y multicultural que reconoce, acepta y hasta formula su tolerancia por el otro, es decir ser igual de colonizadores, sino de ir siendo también interculturales partiendo desde lo que la Tupak Katari define como intracultural.

El destino de los aprendizajes implica un origen y un camino de diálogo, “extendiendo, abarcando en otros conocimientos”. Y esta disposición a dialogar y reconocer la existencia de otros conocimientos no parte de una comprensión abstracta o moralista, que postule el respeto o la tolerancia a como hacen las pedagogías ajenas, sino que “la vida es así”. El modelo de relación y comportamiento con el otro, por tanto, no está en las filosofías, textos o valores antropocéntricos; está en la vida, y como es la vida debe ser nuestro comportamiento pedagógico.

Por ello las ciencias de la educación y sus fundamentos teóricos y prácticos pedagógicos y eurocéntricos, podrían ser comprendidos como contenidos de relación y extensión desde lo propio, no de principio y fundamento determinante de toda formación pedagógica, como ocurre en los sistemas educativos urbanos y rurales y en las universidades o escuelas de formación docente que reproducen la ya naturalizada concepción de que el conocimiento de afuera está sobre el conocimiento nuestro.

—Esto es clave, le dije. Esto es importante, porque lo que se hace en el sistema convencional es partir siempre de lo de afuera y tratar de comprender lo de afuera hasta en la infraestructura.

—Sí —me dijo— es el pensamiento occidental pues, pero hay un defecto, un pensamiento de superioridad en que lo de afuera es lo más avanzado entonces tengo que empezar con eso, pero en ese detalle digamos es que se tuerce la pedagogía.

Empezar con la tensión de la superioridad no es para seguirle el rastro teleológico de su sombra y someternos a ella. Es detectar su rastro para torcer su pedagogía, desviarla de su sentido común dominante en tantas prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes.

—¿Como se puede entender más claro esto de “que se tuerce la pedagogía”? le dije.

Agarro el vaso con cerveza espumosa, tomó un sorbo y dijo:

—Que quiero decir con eso, en que si yo quiero enseñar matemática y empiezo a los pobres estudiantes con conceptos, con teorías ya hechos en el pensamiento occidental, empiezo con eso y luego quiero empezar a enseñar nuestra matemática entonces hay un distorsión ahí, hay choques, entonces eso es lo que sucede. Uno los pone a preocupar a los estudiantes si yo empiezo con cosas de afuera entonces yo voy a enseñar matemáticas con cosas muy cotidianas, usted y sabe, de cualquier idioma que sea la gente ya tienen conceptos, concepciones muy claras sobre eso entonces yo cómo analizo, lo pongo a pensar a dibujar y luego si a meterse con conceptos o teorías occidentales que también es útil no? Esa ha sido mi forma de trabajo (Viluche 2014, entrevista personal).

Es importante mencionar la distorsión, los choques y la puesta en preocupación que implican la ocupación de una cierta ansiedad en la subjetividad de los estudiantes. Estos aspectos constituyen la mayor problemática de las prácticas pedagógicas, es decir, la (de)generación de una subjetividad desequilibrada en la ausencia de sus propios referentes. Desde esta ausencia sería imposible construir la interculturalidad o pedirle a un estudiante que promueva la interculturalidad si uno pone a preocupar a los estudiantes con referentes lejanos a su suelo cultural. Esta percepción alcanza a muchos estudiantes de la Tupak Katari que, en su ansiedad por comprender textos científicos, con nomenclaturas complejas, “estadísticas ch’ipadas/enredadas”, se bloquean —”estoy *chi’pado/enredado*”, dirán e intentan comprender desde el ejercicio abstracto de la mente. Esta situación se revela mucho más cuando los ingenieros que dan temas de matemáticas, lo hacen con “conceptos, con teoría ya hechos en el pensamiento occidental”, y no hacen, como se hace en la UAIIN-CRIC y hace el propio sabio Viluche: “enseñar nuestra propia matemática” (Viluche 2014, entrevista personal).

Enseñar “nuestra propia matemática” implicará el despliegue institucional del CRIC y el PEBI, que a través del Centro indígena de Investigaciones Interculturales de Tierraadentro, investiga las matemáticas nasa porque se “toma en cuenta los conocimientos que hay en las comunidades, que surgen de la tierra y son para la vida, y que los expresamos mejor cuando hablamos en nuestra propia lengua, el nasayuwe,

porque nos permite expresar la vitalidad de nuestro pensamiento y cosmovisión” (Guegia 2009, 7).

Así, la pedagogía que se despliega tiene en el docente y en la producción de textos propios, un punto de localización en una línea fronteriza entre la matemática occidental y las matemáticas nasa. Una línea que va definiendo críticamente esa relación y acercamiento porque no se trata sólo de unir conocimientos, como tal vez diría Morín, sino de contextualizar esa relación en una visión que “tiene su explicación: al conquistador y explotador le sirve que sus dominados indígenas, afrodescendientes, campesinos o pobres no sepan usar los conocimientos que los pueden llevar a romper esas relaciones de servidumbre y liberarse en autonomía y dignidad” (7).

La relación pedagógica, entonces, implica la ruptura de la colonialidad del poder por el desprendimiento fronterizo y decolonial de los conocimientos, esto es, la suspensión de un dominio pedagógico regido y ordenado por un tipo de conocimientos impuesto, para darle su lugar, no anularlo, sino utilizar lo que sirve para reconstituir lo propio, y al mismo tiempo irrumpir pedagógicamente con la espiritualidad y los conocimientos propios.

Esa irrupción pedagógica implica también la ruptura de la institución pedagógica dominante. Y para ello Viluche tiene el despliegue institucional de la UAIIN-CRIC que, desde sus matrices organizativas y pueblos y comunidades, han organizado y proyectado ese tipo de pedagogía propia. No se trata de reducir ninguna distancia entre los que saben y no saben, o que el maestro sea la encarnación de algún paradigma universalizante o que sea el agente práctico de la entrada del pueblo en la sociedad y el orden gubernamental modernos (Ranciere 2003). Al contrario, es el pueblo el que se autoconstituye como singularidad social poniendo en vilo el orden gubernamental moderno, pero además reconstituyendo las dimensiones territorial y cósmica de la pedagogía.

1.2.10. Interculturalidad, integralidad o enseñar por pedacitos

La pedagogía comunitaria en la UAIIN-CRIC es germen indisoluble del territorio y la comunidad. Esas dos palabras que constituyen el nombre y apellido, —“pedagogía” y “comunitaria”— se alinean en la dirección de destacar que en la interioridad del territorio y la comunidad habita el núcleo de una enseñanza otra, distinta, desde otro lugar no disciplinar, teórico o textual, sino como la forma de una

semilla que anuncia la original revelación de un pachakuti pedagógico. A diferencia de ciertas políticas educativas que piensan que toda revolución pedagógica se encuentra en el aula o en la infraestructura, la matriz generadora de “nuestra pedagogía está ahicito, en nuestras propias narices” (2014, entrevista personal), a decir de una sabia de la Tupak Katari. El territorio mismo, por tanto, es un mundo complejo que genera intercompenetración con los sujetos.

- ¿Eso se puede llamar interculturalidad también, una forma intercultural de la relación?
- Claro, como se quiera llamar interculturalidad, acá se maneja la integralidad. La integralidad es que se basa en que si yo quiero enseñar a un estudiante no debo enseñar solamente segmentado por pedacitos y así por partes sino relacionandolo con todo (Viluche 2014, entrevista personal).

La formación pedagógica en la sabiduría de los abuelos y abuelas no ha requerido de teorías complejas ni mucho menos haber leído la necesidad de unir los conocimientos de Edgar Morín. Aunque el pensamiento complejo podría ayudar a un mayor despliegue, como hace la Amawtay Wasi en su libro verde, la pedagogía propia tal cual es la vida en espiral y la sabiduría de los abuelos, la curiosidad natural y situada en la infinita cultura de los estudiantes permite una extensión natural de la relación de “las partes con el todo”. En esta otra totalidad, donde el núcleo originario no es el contenido curricular de las disciplinas y las ciencias, sino la propia sabiduría, en afinidad estructural con la Amawtay Wasi y algo distinto a lo que se hace en la pedagogía de la Tupak Katari. (La matemática predominante será la occidental). En esta afinidad estructural está el límite del pensamiento complejo, pues hay un paradigma insurgente –como dice la Amawtay Wasi– que es constitutivo y no aditivo –como diría Walsh– que tuerce la dominación pedagógica y subjetiva de los estudiantes: la sabiduría ancestral de nuestros abuelos. Entonces, dice Viluche:

[...] la integralidad yo la entiendo así. Si yo voy a enseñar matemática por ejemplo no voy a enseñar sólo matemática además de que estoy enseñando números estoy enseñando hojas, estoy enseñando plantas, estoy enseñando evolución de las plantas y así sucede con cosas, siempre enfocado a la idea principal que es la matemática, si estuviera enseñando esa parte. Lo intercultural si, pero pues nuestros abuelos, por lo menos mis abuelos siempre me enseñaron siempre que primero hay que partir de lo nuestro por eso tengo la dicha de que aprendí ha hablar muy bien en nasa, luego así, a preocupar por el castellano, esa fue la ventaja que yo tengo de la niñez.

[...] sí, a lo que le decía no ve, uno no debe enseñar cosas segmentadas o limitadas sino coger colocar muchos ejemplos que implique varios conocimientos en el mismo momento, esa es la forma, bueno de esa manera es lo que yo entiendo la integralidad (Viluche 2014, entrevista personal).

Si los abuelos dijeron que “primero hay que partir de lo nuestro”, y en ese horizonte se va dando la interculturalidad y la integralidad, se hacía necesario problematizar la diversidad de la población estudiantil en el programa Pedagogía Comunitaria de la UAIIN-CRIC. La noción de diversidad que sería el preámbulo de lo que la Amawtay Wasi y las propias universidades indígenas a nivel de eventos y documentos educativo-políticos habían consignado la pluriversidad como noción explicativa de su condición descolonizadora.

Yo creo que esa misma característica de estudiantes nos ha ido ubicando a nosotros de esa manera, porque resulta que aquí nos toca preparar unos temas y esos temas por lo general tienen que ir a valorar el idioma de cada uno de ellos y si no tienen al menos tienen que ir a valorar y analizar el pensamiento de cada uno de los pueblos, o sea siempre a nosotros nos ha implicado eso. Entonces ya la metodología de trabajo es que ya formamos grupos grandes o pequeños, depende de que intención hayamos tenido entre ese grupo de análisis por pueblos, sino grupo de análisis por integración de pueblos, entonces hay comisión en donde solo hay de ese grupo de idioma nomás pero de vez en cuando hay comisión de diversos pueblos para que piensen y analicen. Entonces ahí sale una riqueza de cosas que sale (Viluche 2014, entrevista personal).

En este transcurso cabe subrayar que hay una dimensión en la red de universidades indígenas y con mayor énfasis en la Amawtay Wasi que plantea que toda su labor está orientada a reconstituir la interculturalidad cósmica; ése es su concepto central y esta interculturalidad cósmica es distinta al concepto interculturalidad que promueve la academia o el discurso estatal, y aportando al carácter Plurinacional e Intercultural de la Constitución Política del Ecuador, la LOES y la LOEI. Así, desde otra perspectiva, la interculturalidad cósmica tiene que ver con cuestiones de crítica al sistema antropocéntrico dominante que ve la interculturalidad sólo alrededor de los hombres. Y si en la Madre Tierra existen tantas culturas, pueblos y nacionalidades, y específicamente en el Ecuador y en el Abya Yala hay tantos pueblos ancestrales cada pueblo tiene su sistema económico, político, sabidurías, territorio, lengua y formas de interculturalidad con la Madre Tierra y el Cosmos.

Por tanto, se trata de recuperar ese tejido vivo de la pluralidad de vivencias de muchos pueblos, culturas y nacionalidades en la interculturalidad cósmica. Y el concepto articulador de esa realidad plural, compleja y multidimensional es la pluriversidad. El concepto de Universidad entonces, entraría en vilo. Ya no habría que denominar a la entidad de la educación superior Universidad sino Pluriversidad. En otra conversación con el sabio Atho, decía que “en nuestro caso como universidad indígena

Tupak Katari debería ser Taypi, una *Taypiversidad* de la nación aymara, es decir el centro de irradiación de las sabidurías ancestrales” (2016, entrevista personal). Esta intención de desprendimiento conceptual del término dominante, muestra las fisuras de una entidad, de un verso, uni-verso, una sola universalidad. La pluriversidad sería una universidad otra, distinta a la configuración monotópica de la gestión institucional, los conocimientos, la formación docente, la investigación y los lazos de vinculación con la comunidad o el contexto social.

El relato del sabio Viluche alude al camino de la pluriversidad desde la integralidad y la interculturalidad donde el quiebre al antropocentrismo intercultural si bien reconoce el diálogo entre personas que representan a pueblos que dialogan, ese diálogo no se agota en la palabra humana sino se reconecta a un orden de seres espirituales integral del territorio, la Madre Naturaleza y el Cosmos.

[...] jejeje, bueno lo intercultural para nosotros, en nuestros territorios, en estos medios es cotidiano, esta sucediendo, analicemos o no analicemos está sucediendo pero afortunadamente hay resguardo indígena donde se viven indígenas, campesinos, blancos, mestizos o negros. Entre esos, pero trabajan juntos, eso es cotidiano para nosotros. Lo que de la pluriversidad acá no se ha analizado mucho, pero yo si he puesto pensar se habla de que acá hay un problema y es que cuando hablamos de bilingüismos estamos hablando de dos culturas, pareciera como si estaríamos hablando de dos culturas en que una cultura tiene que aprender del otro pero que en realidad en los terrenos nuestros no esta sucediendo sino que hay interculturalidad si pero hay una de las culturas que está dominando y hay otro que se deja dominar así fácilmente. Es por eso que no se analiza esto acá porque eso es lo que las comunidades han dicho, pero lo de la pluriversalidad, creo que son muy pocos los que estamos pensando en eso, lo que yo he pensado es que en este caso de los conocimientos planteados en química, física, matemática o en varias cosas y sobretodo en la biblia, son conocimientos recogidos en diferentes países, en diferentes pueblos, y en algún momento de la historia alguien se adueñó y le colocó sus nombres y ahora en este tiempo se conoce como conocimiento occidental, pero que en realidad no es tan cierto de que es occidental porque son conocimientos recogidos, analizados (Viluche 2014, entrevista personal).

Lo dicho por Viluche es cierto, Occidente se ha servido del pensamiento africano, del pensamiento árabe, del pensamiento oriental. Y hay muchas demostraciones de que occidente ha usurpado, se ha apropiado, ha desarrollado y luego parece como si fuera conocimiento occidental de ellos, entonces la pluriversidad, por ejemplo, por decir, implica la relación con un orden natural y con un orden espiritual cósmico. Entonces de qué manera el sabio Joaquín Viluche orientaba en sus clases ese orden natural cósmico y la dimensión espiritual sagrada y de conexión con otros seres espirituales?

[...] en el trabajo espiritual que nosotros hemos adelantado es que los conocimientos que nosotros tenemos de diferentes pueblos se han desarrollado a través del pensamiento, de la capacidad de concentración, es ahí hay mucho de los conocimientos nuestros que son básicos pero que ha sido gracias a la concentración porque los mayores así desarrollan sus conocimientos no?, bueno, si es así, nosotros que trabajamos mucho esos conocimientos y que trabajamos mucho esas cosas espirituales rituales, lugares de concentración y todo eso, a nosotros nos ha implicado no solamente hablar con los estudiantes sin volverlo académico la vivencia espiritual sino también enseñar a practicar eso (Viluche 2014, entrevista personal).

La concentración es el estado de aprendizaje muy buscado por las pedagogías bancarias y constructivistas. A este estado de aprendizaje se opone la dispersión, la imposibilidad de agrupar los pensamientos en torno a una idea o un tema. Generalmente en la enseñanza del lenguaje o las matemáticas, el requisito primordial es la concentración abstracta, operación de la mente que debe retener y recrear dicha idea o tema. Pero Viluche no se refiere a ese tipo de concentración, digamos sobre un texto, sino al que se genera desde la interioridad integral del cuerpo. Esa percepción interior de la concentración que atrae a los seres espirituales y a quienes es posible sentirlos y escucharlos según el grado de concentración. Los sabios, amawtas y yachaks tendrán una mayor profundidad en ese contacto y la palabra que vertebra esa comunicación será importante para traducir la palabra de los seres espirituales. Esa concentración espiritual que implica llevar la cabeza al cuerpo implica la relación de la interioridad con la exterioridad espiritual convocada, por tanto se trata de que la pedagogía trascienda, como diría Sylvia Marcos, “la barrera hermética de la epidermis” (Marcos 2010).

1.2.11. Enseñar con un espíritu de la naturaleza

Las diversas propuestas educativas y pedagógicas, tanto para las escuelas como para la educación superior, oscilan entre diversas definiciones de enseñar, aprender, enseñanza–aprendizaje. Casi todas intentan alejarse de la función transmisiva de contenidos que implicarían sus acciones. Y en este marco no se cuestiona la interrelación entre contenidos y pedagogía, sino la mejor adecuación y adaptación pedagógica de los contenidos disciplinares.

En el caso de la UAIIN-CRIC, y aunque el sabio docente Joaquín Viluche emplea el término enseñar, su sentido no se refiere a la pedagogía restringida a la enseñanza y transmisión de un saber disciplinar, una acción bancaria y depositante de contenidos sobre un “alumno vacío, sin luz”, como dijo Freire. No tal. Enseñar implica un proceso de enseñanza con un elemento marginado, excluido y avasallado por la

pedagogía colonial, transmisiva. Enseñar con las fuerzas heterogéneas invisibles y con la presencia de la entidad espiritual de la naturaleza, redimensiona la misma pedagogía a veces centrada en las referencias solo materiales. Esto implica una pedagogía más holística e integral que articula las energías espirituales a las materiales. Esta relación de enseñanza con un espíritu de la naturaleza, no es transmisiva, al contrario es pedagógico político, epistémico y espiritual que tiende a resistir la lógica de las subjetividades negadas, las historias impuestas y el mundo de vida avasallado de los estudiantes en escuelas estatales y religiosas. La práctica pedagógica de enseñar en las dimensiones política, epistémica y espiritual, está conectada a los mundos integrales de vida de los estudiantes y de la Madre Tierra. Y esa acción pedagógica de enseñar está prefigurada en la zona micropedagógica que implica una conciencia de la tensión existente entre el funcionalismo transmisor de contenidos y la ofrenda, el pensar académico y la espiritualidad, la presencia de los estudiantes y la presencia de otros seres espirituales. Como dice Viluche:

Entonces yo voy a enseñar a cosas espirituales como en mi caso que yo digo, trabajo sobre la luna y el sol, si yo voy a hablarte de estos personajes, yo no puedo ir a hablar a un público de 50, de 100 personas sin haber ofrecido una pequeña ofrenda a estos seres que voy a hablar y si uno hace así. La gente se anima, la gente aprende, entonces queda contenta; pero si en algún momento estoy distraído y no hago ofrenda, no hago nada, entonces empiezo a trabar la lengua, empiezo a despistarme y termino enredando a la gente, eso es lo que sucede. Entonces yo por eso es que yo digo para poder comunicarse con un espíritu de la naturaleza, para poder practicar nuestra visión cósmica se requiere de concentración, es lo que uno encuentra que han sido nuestros mayores pero si alguien retoma estos temas y no esta concentrado o está como con pensamiento académico se enreda las cosas, yo lo he notado de esa manera, por un trabajo, el trabajo cósmico para nosotros siempre ha requerido concentración y pequeñas ofrendas para poder hablar del tema (Viluche 2015, entrevista personal).

Viluche enseña que no se trata de reproducir el funcionalismo transmisor de contenidos disciplinares, labor a que se reduce la pedagogía colonial, sino de asumir la ofrenda como punto central de la pedagogía pertinente con la gente. “La gente se anima, la gente aprende, entonces queda contenta, pero si en algún momento estoy distraído y no hago ofrenda, no hago nada, entonces empiezo a trabar la lengua, empiezo a despistarme y termino enredando a la gente, eso es lo que sucede”, dice Viluche revelando interconexión frustrada con los seres espirituales si acaso se invisibiliza y omite la ofrenda. Viluche da cuenta de una forma particular de engendrar comunidad, colectividad con conciencia del cosmos y la naturaleza. Se trata de trascender el individualismo receptor de contenidos funcionales a la exclusividad de saber y conocer

y dar lugar a la recuperación de los múltiples equilibrios entre seres humanos, naturaleza y cosmos.

La generación de la palabra no es la misma, comienza la desorientación y el cuerpo deja de ser lenguaje. Por ello un sistema educativo y una práctica pedagógica tienen un horizonte, aunque los pueblos indígenas hayan sido siempre forzados a caminar en el horizonte dominante del sistema mundo capitalista, cristiano-céntrico y patriarcal. Pero la pedagogía comunitaria de la UAIIN-CRIC señala su propio camino. A esa pérdida del sentido de orientación propia se refiere Viluche: “termino enredando a la gente, eso es lo que sucede”.

La labor pedagógica en relación a los seres espirituales determina pues la desorientación de la gente. Y ello conlleva a una explicación coherente de lo que pasa en escuelas y universidades que desde hace mucho tiempo se han alejado de estas conexiones y se han conectado más a los contenidos disciplinares y al “mundo que nos rodea”. Y seguro tuvieron proceso de aprendizaje, ánimo y también estuvieron alegres, sólo que estas emociones se generaron en otra matriz epistemológica y tienen otro destino, casi siempre dominado por el actual sistema mundo-moderno colonial, cristiano-céntrico, patriarcal y capitalista. Las emociones que se generan con la pedagogía comunitaria de la UAIIN-CRIC y docentes como el sabio Viluche, tienden hacia la vida comunitaria también con el cosmos y la Madre Naturaleza y en términos políticos y económicos globales, hacia su liberación de la depredación epistémica y espiritual, a la que va la sociedad del conocimiento.

Por ello las “políticas de medio ambiente”, de “cuidado del entorno” y de “relaciones amigables con la naturaleza” o el “desarrollo sostenible” de las políticas verdes que son promovidas por organismos internacionales y por muchas universidades y escuelas, no salen del saco de fuerza capitalista que las genera y del proyecto universal de la acumulación globalizada y su sociedad de conocimiento. La pedagogía comunitaria y el enseñar para “comunicarse con un espíritu de la naturaleza” tienen otras energías, otros horizontes decoloniales que apuestan a una ética y política de la conexión con las dimensiones naturales y cósmicas.

Si retomamos la capacidad de concentración en la práctica del ritual, “para poder hablar del tema”, como dice Viluche, ella implica una experiencia de apertura al mundo mismo del ritual, a la intraculturalidad espiritual de la atmósfera invisible y latente que se proyecta en la palabra, en el lenguaje y que, para escritores no indígenas, como Roa Bastos:

El lenguaje de las culturas indígenas entraña un sentido que anula nuestros conceptos de temporalidad y espacialidad. Forma constelaciones míticas en las cuales el sentido de permanencia funciona no como una vuelta regresiva al pasado sino como una totalidad del tiempo y de la memoria, totalidad en la que pasado y futuro confluyen en la dimensión de la palabra sagrada (Roa Bastos 1991, 10).

Y esta condición existencial que genera habitar con la palabra el mundo de sentido del ritual, ¿cuestionará la colonialidad del saber y del ser, abrirá el cuerpo a la evaporación de sus sedimentaciones coloniales, a la fuga de los espesores de dominación, a la reconstitución de la propia civilización, en el acto sencillo habitar el ritual para luego hablar del tema y confluir en la palabra sagrada?

Estas preguntas conllevan a la relación entre la academia y la espiritualidad. Preguntas que son casi imposibles de realizarlas en las universidades públicas y privadas porque el peso epistemológico teórico y académico de la pedagogía ha excluido e invisibilizado a la espiritualidad. Aún en países plurinacionales e interculturales como Ecuador y Bolivia, donde sus consitucionalismos y leyes educativas dan paso a la posibilidad de construir otras epistemologías fundadas desde la espiritualidad, por tanto, pedagogías descolonizadoras (libres de las ortopedias teóricas de occidente) y pedagogías decoloniales (creadoras de un orden pedagógico de enseñanza y aprendizaje intercultural otro que conlleva a las justicias social, cognitiva, epistémica y espiritual). Pero no tal, lo que se ha escrito en el discurso normativo aún se lo continúa borrando con el codo.

Desde Viluche y la UAIIN-CRIC y la Amawtay Wasi (y en varias prácticas renovadas que se vienen dando en la Tupak Katari), sin embargo, esa tensión es cotidiana y latente, pues la UAIIN-CRIC es una institución donde se recepciona la fuerza gravitacional de la comunidad y del territorio, lo cual interpela al contenido académico, no para expulsarlo, invisibilizarlo, desagregarlo, separarlo. Es una fuerza que instituye el suelo cultural espiritual en la condición física y microfísica de las relaciones pedagógicas, es decir la manera cómo se comportan y disponen los cuerpos y sus aperturas existenciales de estudiantes y docentes implicando el lugar de lo académico, alrededor de la fuerza gravitacional de la comunidad y del territorio. Al respecto vuelve a decir Viluche: “[...] eso a nosotros nos ha implicado no solamente hablar con los estudiantes sin volverlo académico la vivencia espiritual sino también enseñar a practicar eso”.

Hablar, ¿qué significa hablar? ¿Qué significa hablar con los estudiantes? Cuando un docente habla en aula, qué sentido tiene su hablar, cómo está determinada y hacia donde está dirigida su lengua de comunicación, su palabra? Para responder a estas preguntas los modelos lingüístico y generativo propuestos por Ferdinand de Saussure y Noam Chomsky, son insuficientes. Ambos paradigmas de la lengua y del habla, no toman en cuenta las condiciones sociales de su producción, reproducción y dominación inherentes a la lengua, a la palabra. Al contrario, habría que establecer con Bourdieu el significado de hablar en el marco de un mercado lingüístico cuyos intercambios en el “habla” representan relaciones de poder simbólico resultantes de la competencia lingüística del docente y el mercado académico donde se encuentra su discurso. En este sentido, el habla académico o lo que significa hablar desde la centralidad del habla teórica y académica, es el sentido común y el hábitus incorporado como natural en las relaciones pedagógicas de muchas universidades y escuelas convencionales.

Pero en el caso de la UAIIN-CRIC hablar implicará el cuestionamiento precisamente del poder simbólico académico dominante y una inversión al hábitus incorporado que niega o invisibiliza la fuerza gravitacional de la comunidad y el territorio, por tanto, de la Madre Tierra y el Padre Cosmos. Hablar, en el caso específico del sabio Viluche, involucra hacerlo en un orden físico de continuidad de la gravitación de la comunidad y el territorio. La pedagogía de los abuelos en aula, entonces, implicará la supresión de “la gimnasia política de la dominación o de la sumisión porque son, con el cuerpo, el soporte de montajes profundamente ocultos en los cuales un orden social se inscribe durablemente” (Bourdieu, 1999).

Pero no se trata de romper la gimnasia de la dominación política y que en pedagogía deviene en la colonialidad del poder desplegada en la colonialidad del ser y del saber, algo no entrevisto por Bourdieu. Se trata de no “volverlo académico la vivencia espiritual sino también enseñar a practicar eso”. Para ello retorna la pregunta, aunque de otro modo y desde otro lugar: ¿Qué significa hablar desde la vivencia espiritual? ¿Qué significa hablar con los estudiantes? Cuando un docente habla en aula desde la gravitación de la comunidad y del territorio, por tanto, desde la Madre Tierra y el Cosmos, qué sentido tiene su hablar, cómo está determinada y hacia dónde está dirigida su lengua de comunicación, su palabra? Y por el contrario, un científico o un educador educado en las ciencias de la educación, qué sentido tiene su hablar, cómo está determinada y hacia donde está dirigida su lengua de comunicación, su palabra?

Las posibles respuestas nos colocan ante dos caminos, dos modos de vida: el modo de vida de acumulación y consumo capitalista en la sociedad de conocimiento o el modo vida de sociedad con la Madre Tierra y el Padre Cosmos. Viluche despliega una analogía estructural con la concepción de lenguaje de Frantz Fanon y su similar pregunta de existencia: ¿Qué significa hablar? Para Fanon:

Hablar significa estar en la posición de usar cierta sintaxis, captar la morfología de este o aquel lenguaje, pero significa sobre todo asumir una cultura, acarrear el peso de una civilización [...] El problema que confrontamos en el presente capítulo es éste: El negro de las Antillas será proporcionalmente más blanco –es decir, que estará más cerca de ser un verdadero humano– en relación directa con su dominio de la lengua francesa (Fanon 2002).

Para Mignolo, el dictamen de Fanon “se aplica a las disciplinas, pero también a la esfera del conocimiento en general...pues estaremos (él y ella) más cerca de ser verdaderos humanos en relación directa al dominio de las normas disciplinarias” (2009). Desde Viluche “[...] hablar con los estudiantes sin volverlo académico la vivencia espiritual sino también enseñar a practicar eso”, el sentido de hablar y enseñar implica “acarrear”, fluir en y dar paso al flujo de las fuerzas fundamentales de la civilización propia, la civilización de Abya Yala, como diría la Amawtay Wasi. En este sentido, el conjunto diverso de los estudiantes indígenas no será ser “proporcionalmente más blanco” ni intentar humanizarse por su dominio y adscripción a la “historia blanca” de la academia eurocéntrica. Al contrario, lo que hace Viluche y la UAIIN-CRIC es cuestionar el humanismo imperial y colonial extendido de manera universal en el mundo, así como poner en vilo lo que significa hablar desde el aparato formal de enunciación de las pedagogías colonizadoras que encarnan las disciplinas e instituciones como la escuela y la universidad.

En este hilo, hablar significa existir para el otro en el sentido de no avasallar su pensamiento, su memoria, su suelo cultural y espiritual, por tanto enseñar con el ejemplo que hila la palabra y la acción. Al respecto Silvia Rivera dice que las palabras colonizadoras no designan, encubren; Viluche afirmaría el significado de hablar para la designar la realidad espiritual y compleja que traen los estudiantes al aula.

Y hablar implica tanto a la palabra como a la acción cósmica del cuerpo. La enseñanza y el aprendizaje o la enseñanza-aprendizaje no se reduce a una disputa conceptual como ocurre en las teorías educativas y de las ciencias de la educación, sino más bien cómo la materialidad lingüística y significativa de la palabra “enseñanza” y/o “aprendizaje” designa el significado y la orientación de la acción cósmica del cuerpo.

Como se dice desde el simbólico título “Hombres–mujeres–naturaleza para mejorar la andada del camino”, que es un texto de la Revista CXAYU’CE, del PEBI-CRIC: Tener siempre presente que el ejemplo es la manera más efectiva de educar a la comunidad en torno a los principios del buen vivir (Cxayu’ce 2010).

1.2.12. Enseñar a practicar la vivencia espiritual

Enseñar la práctica vivencial implica hacerlo con el ejemplo. Y encarnar un ejemplo es en–carnar la placenta viva del territorio, la comunidad, la Madre Tierra. Y ello pone en vilo la condición de contenido, es decir, constituir la práctica vivencial en un contenido curricular más a enseñar, como cualquier otro contenido disciplinar o cultural. Dichos contenidos pueden proliferar en muchos libros de texto o en textos académicos, algo así como la cultura textualizada que reproduce la inclusión abstracta de seres colonizados en el papel y excluye no sólo a los seres concretos más allá del papel, sino el flujo y la fuerza de la gravitación civilizacional del territorio, la comunidad y la Madre Tierra. Y a ello se reducen las políticas inclusivas de la interculturalidad en escuelas y universidades, subordinando la experiencia ancestral a procesos subordinados de aprendizaje donde la fuerza y gravitación académica de la civilización euronorte occidental mutila precisamente la relación entre contenido, práctica de la experiencia y educar con el ejemplo.

Por ello, es importante “cocinar” y “masticar” de Viluche, su última frase: “[...] enseñar a practicar eso”. La enseñanza entonces tiene pertinencia entre contenido gravitacional y civilizacional de la comunidad y el territorio, no académico, y la práctica pedagógica de “eso”. Práctica pedagógica de “eso” que involucra a la teoría de la descolonización y su práctica. Como dice Silvia Rivera, “no existe teoría de la descolonización sin una práctica de la descolonización”. Dicha práctica conlleva a seguir cocinando y masticando una frase intermedia y otra final: “La gente se anima, la gente aprende, entonces queda contenta [...]”. Ese animarse implica cierta contracción, una acción de centrarse sobre sí, recuperar el ánimo, animarse a contracorriente de estar des-animado, ausente de ánimo, q’ayma/bajoneado, sin q’amasa/fuerza. Este estado del estar y del ser tiene graves consecuencias en nuestros pueblos, culturas y nacionalidades, pues perder el ánimo es perder al espíritu, el soplo de vida.

1.3. Investigar desde el vientre: encontrar lo guardado en el cuerpo–territorio

Lagagueedandou' chigugaanda' iqueaju Buscaré una olla de barro
 Lagagueedandou' chigugaanda' iqueaju Buscaré una olla de barro
 gacaladxi' guedagué' rinicubi. y la enterraremos bajo un árbol
 zuyube ti pumpuyu grande fresco
 ndaani' guiapadooyoonexquipilu' para que nunca olvides a la tierra
 neguca' chinulaaxa' na ti yaga ro' naga'nda que guarda el alma de tu ser
 tiquichu' dxi gusiaandulayú y no haya demonio que la moleste.
 ni cayapa xquendalu'
 nequichu' binnidxaba' guchiiñalaa.

Zaquecaquigusiaandu' Tampoco olvides la fuerza de tu sangre
 nadipa' rinibia'neu' porque de las nubes venimos,
 tibinnizángalaanu, los tigres, árboles y peñascos son
 beedxe,yaga neguiéngabixhozenunejñaanu padres nuestros
 ¡nandxónge lli guidxilayú di' ¡bendito serás sobre esta tierra
 buiza' ca'ru' guedandalu'! viajero que aún no llegas!

(Pineda)

Kiew's plavxi'mete' nasa Jila' meyuuna
 (Si no hay caricias a la tierra no hay conocimiento)
 (Anciano nasa Carlos Ramos Pete)

1.3.1. Mù bitadebà chiá daedai bidikàdapedà daedai/ Investigar en reciprocidad desde el vientre

A fines de 2014 en pleno trabajo de campo, conversamos con el sabio Joaquín Viluche. Antes de referir esa conversación, recuerdo que tenía entre mis lecturas previas hechas en la biblioteca de la UAIIN-CRIC y tras haber conversado además con Gracielita Bolaños, una luchadora emblemática del Cauca y la UAIIN-CRIC, el siguiente texto:

La investigación. Se considera una herramienta indispensable para descubrir, conocer, comprender y elaborar pensamiento de manera integral y con fundamento en las raíces culturales y problemáticas de cada pueblo y/o espacio organizativo y social. Cruza transversalmente las diversas acciones de la UAIIN, en función de posibilitar actitudes y dinámicas que permitan la sistematización, selección, decantación y, en general, la construcción de pensamiento y conocimientos pertinentes a las necesidades de cada contexto. La elaboración conceptual y teórica a partir de los contextos en que cada persona se desenvuelve constituye una acción formativa que potencia la creación de pensamiento (Bolaños et al. 2009, 183).

Era el trozo de un texto publicado por Gracielita, Libia Tattay y Avelina Pancho y que me había sugerido lo leyera. Fue así. Si bien ese texto era una publicación

académica, en su formalidad y corporalidad textual latía, como sangre caliente que golpea con furor las venas, la materialidad de sus prácticas, y el sabio Viluche estaría ahí para contarlo.

Cuando terminaron las labores de la UAIIN-CRIC, el 22 de enero de 2014, acordamos con el sabio Joaquin Viluche ir a tomar dos cervezas como a modo de ir cerrando el año. De paso, conversaríamos sobre la investigación comunitaria que se promovía en la UAIIN-CRIC a partir de sus experiencias comunales. Después de ofrendar unas gotas de cerveza a la tierra, ¿cómo se vive la investigación?, le dije:

Bueno, usted ya sabe que la investigación es muy natural, desde el vientre de la mamá estamos haciendo investigaciones, claro, lo que se necesita es que en el proceso de la vida alguien le esté orientando, alguien este ubicándole siempre hacia donde caminar (Viluche 2014, entrevista personal).

Sí, tal como dice el sabio Viluche, la investigación es muy natural, entonces está generando un posicionamiento distinto de la investigación entendida como especialización académica situada en un periodo y a fase segmentada de la vida y no en el germen y la totalidad de la vida y como parte de toda la vida, y más, como impulsión continua de la vida desde el vientre. Esta concepción de investigación no desafía la concepción de la biología del desarrollo de la ciencia que enfatiza el útero de la mamá como el lugar inicial de la educación, aunque, desde Viluche y la UAIIN-CRIC, se da un matiz: el útero sería no sólo el lugar de educación, que desde la perspectiva unilateral de la madre podría erigirse como única maestra y educadora sobre un niño que viene vacío. Esta percepción que en general tiene la biología científica del desarrollo, tendría continuidad a la formación del profesor estatal que le educa y enseña determinados conocimientos o al investigador y científico que educa y enseña a caminar en la investigación prescriptiva. La continuidad del sujeto de poder que moldea a la wawa, niño/a o adolescente, reproduce también una sociedad jerárquica donde el conocimiento es siempre generado desde un sujeto lleno que sabe todo y el estudiante vacío que no sabe nada; o que la ciencia es una competencia de expertos y la sociedad una composición imperfecta que requiere siempre de la ciencia proveniente de un lugar, de un arriba paternal o una madre ciencia que enseña y educa, tal cual la madre sobre la wawa desde el vientre.

Viluche da cuenta de que el poder del saber y del ser se genera desde el útero y dicha relación de dominación es determinante si se focaliza un solo polo no sólo de aprendizaje sino de indagación natural entre la wawa y alguien que le esté orientando,

en ese caso, los abuelos, la madre, el padre y la comunidad. En este sentido es importante la concepción de wawa o niño/a que tiene cada sociedad, cada cultura y después la escuela y la universidad. Desde el punto de vista de Viluche y la UAIIN-CRIC cada ser en el vientre no es sólo un ente biológico que va desarrollado evolutivamente su ser físico y racional. Es también un ser espiritual y epistémico que va desplegándose en la dirección que alguien le está orientando, según la dirección de su territorio, lengua cultura y comunidad o según otro camino.

Esta es la dimensión sustantiva del ser investigador desde el vientre, pues ese ser fluye en su componente dual físico y espiritual, investiga desde sus necesidades naturales la continuidad vital y el lazo y flujo de su conexión a otros seres físicos y espirituales. Por ello, trae en su movimiento demandas, intuiciones, premoniciones, miedos y otras formas que siente y presiente la madre. El nuevo ser se abre a la indagación de la vida como la planta o el árbol que crece o el río que corre, es movimiento originario que cuando llega a la niñez y adolescencia toma curso cada vez más consciente no sólo desde su razón y pensamiento sino desde las vibraciones del cosmos y naturaleza en el cuerpo. Por ello escuchar y aprender de la naturaleza, como Manuel Quintín Lame, es la continuidad del vínculo con la Madre Tierra y el vientre, el lazo no interrumpido. Ese lazo y flujo que la escuela o una concepción de ser en el vientre desde una lógica racionalista, física mira al ser en el vientre como sujeto para educarlo, para nombrarlo en un mundo de lenguaje, como dice la filosofía existencialista desde Heidegger, Wittgenstein, Vatimo hasta Walter Navia (2002), no para escuchar, desde el mundo indígena, sus orientaciones e indagaciones de lo que quiere escuchar–investigar–preguntar a la Madre Tierra o a los abuelos. Por ello Viluche afirma que “la investigación es muy natural, desde el vientre de la mamá estamos haciendo investigaciones [...]”, no sólo somos educados y sujetos de enseñanza. Por ello es importante que alguien “esté orientando” y “ubicándole” en el proceso de la vida y “siempre hacia donde caminar” (2014, entrevista personal).

Esta concepción de investigación desde el vientre tensiona la concepción de ser humano que tiene Evo Morales y la mayoría de legisladores de la Asamblea Legislativa de Bolivia, para quienes el feto es un ser vivo desechable y posible de ser abortado inclusive por asunto de la pobreza. Hasta marzo de 2017 pretende ser una política que tiende a reducir los nacimientos por medio del aborto en cualquier etapa de gestación. Con la ley en proceso se tendía a matar a las wawas en el vientre y se abría el camino al libre aborto como en EEUU. ¿Una wawa en gestación no tiene derecho a la vida? ¿No

es un ser vivo con el derecho a la vida?, decían sectores de la iglesia, de izquierda y de derecha.

Para Viluche, desde el vientre se viene investigando esas costumbres milenarias que implican no sólo a los derechos humanos, sino también las costumbres milenarias. Viluche considera que el feto en gestación tiene derecho a la vida pero que también quiere saber, pide, demanda, busca, “patea la barriguita”, y lo que hacen los padremadres guía situados en lugar ancestral y en el camino de los abuelos, es activarse en y con todo el contexto pluriespiritual y epistémico de la comunidad, para generar el flujo armónico de lo que investiga la wawa desde el vientre. Por eso cuando una wawa en el vientre ha escuchado, sentido y apropiado los flujos del contexto pluriespiritual y epistémico, demuestra todo su aprendizaje e investigación, desde mucho antes de su existencia en la exterioridad del vientre. Al nacer, la wawita viene de un camino recorrido y de un tejido ya tejido por los ancestros y abuelos.

Si la madre no ha perdido el cordón umbilical con el territorio, podrá dar curso a esa natural orientación de la wawa en gestación de ir sabiendo y caminando en el camino de sabiduría. Por ello los cantos, los arrullos, las ceremonias ligadas al cosmos, la participación de parteras y sabios en ciclos cósmicos del camino de la luna, configuran el contexto pluriespiritual y epistémico de la orientación que dice Viluche. Como dice la sabia embera Panchi, respecto a su wawita cósmica Iuma Pomo, y durante el periodo que caminó por la UAIIN-CRIC.

Por eso Iuma y los wawitas de nuestro territorio desde el vientre hablan su lengua materna, danzan, tejen, aprende a subir a los árboles y a nadar. Cada vez que una wawita se mueve dentro del vientre es porque está aprendiendo, está investigando. Cuando ya salen del vientre ya llegan con su gran sabiduría de saberes. Ellos mismos buscan su sabiduría desde el vientre, escogen su tejido (Panchi 2015, entrevista personal).

La salida del vientre no es sólo de un ser vivo, una persona jurídica, o un bebé con derechos liberales donde puede ser lo que quiera mientras va creciendo, tal cual despliega la propaganda del gobierno boliviano respecto a los derechos del niño/a. La salida del vientre es un umbral fronterizo entre el útero cósmico que se dinamiza en unos saberes entre la interioridad del vientre y la exterioridad de la barriga, donde enactúa el contexto pluriespiritual y epistémico de la orientación, es decir, los cantos, los arrullos, las ceremonias ligadas al cosmos, la participación de parteras y sabios en ciclos cósmicos del camino de la luna, el habla de su lengua materna, la danza, el tejido y la investigación y aprendizaje a subir a los árboles y a nadar. Así, el adentro y el

afuera del vientre es una totalidad de vida continua según la gravitación de las sabidurías del territorio por medio de la madre-guía y/o padre-guía y el contexto pluriespiritual de la orientación. Como dice la nasa Luz Mery Chepe de la UAIIN-CRIC en un trabajo presentado a Adonías Perdomo, respecto a las etapas de desarrollo del niño nasa: “La vida nasa está marcada por los rituales religiosos, fiestas y las prácticas culturales que la madre o el padre cumplen para que el niño tenga una salud saludable. La finalidad es darle un carácter sagrado, a cada periodo de la vida, orientar el desarrollo y mantener el equilibrio con la naturaleza” (2012, 2).

La modernidad capitalista también genera una orientación, como dicen los yanakonas, hacia “camino anchos, deslumbrantes”. Al respecto, dice la sabia embera Panchi:

Yo tomé la decisión de llevar a Iumita por el camino de mis abuelos, de mis ancestros, cuando me di cuenta que el progenitor de Iumita iba a causarle un gran daño a lo que los abuelos habían enseñado a Iumita desde el vientre y a lo que Iumita ya había aprendido e investigado desde el vientre. En nuestro pueblo hay madres que han luchado en la crianza de sus wawitas. Los abuelos nos guían a ser madre, los abuelos se dan cuenta cuando una madre fue guiada por los abuelos. Por el comportamiento de la wawita (Panchi 2015, entrevista personal).

La decisión de llevar por el camino de sus abuelos, es una disposición a contraruta de los caminos anchos y deslumbrantes de la modernidad capitalista. Las wawas ancestrales milenarias pueden sufrir un “gran daño” si se invierte, desvía y fractura la orientación pluriespiritual y epistémica originaria gestada desde el vientre. Ante ese “gran daño” las mujeres luchan por un tipo de crianza vinculada al flujo de las investigaciones y enseñanzas recíprocas entre wawita, abuelos y la guías-madres. El ayni o reciprocidad se gesta desde el vientre y fluye en una relación cósmica. Se trata de Mù bitadebà chiá daedai bidikàdapedà daedai/Investigar en reciprocidad desde el vientre.

1.3.2. La wawas ancianas investigadoras

Si se investiga desde el vientre en reciprocidad con los abuelos, y con el contexto pluriespiritual y epistémico de la orientación, los guías madre y padre y la comunidad, la wawa en su saber investigado en el vientre y en su proceso infinito de seguir investigando su cultura, lengua, territorio y comunidad, acumula el saber de todas las edades ancestrales. No es un recipiente vacío que es llenado del saber social y más

tarde cuando va a la escuela recibe pasivamente el saber escolar y luego en la universidad el saber disciplinar. Y no se reduce al ciclo temporal de la persona segmentada en las edades bebé–niña–adolescente–adulta–mayor–abuela, sin flujos, recorridos y transferencias de memorias, prácticas y formas de ser y estar. El conocimiento ancestral y la espiritualidad gestados-investigados desde el vientre configuran una idea propia de ser humano, estar en el mundo y con los diversos mundos, donde se resemantiza la edad biológica por etapas y más bien se conjugan, fluyen y conviven todas las edades, las memorias y los caminos de los abuelos. Como dice la guía–madre de Iuma:

Iumita en la espiritualidad es una anciana. Iumita todos los días sorprende a todos. Qué rico estuvieras al lado para que aprendas sus danzas...Sus cantos...Sus tejidos...Su lengua materna ya está hablando más. Por diferentes circunstancias pueden haber muchas wawitas no ancianas. Porque le hayan interrumpido su investigación en el vientre, su cordón umbilical haya sido cortado antes de tiempo, por abandono de ese vientre [...] (Panchi 2015, entrevista personal).

Lo dicho implica cuestionar la hegemonía global de la modernidad capitalista que requiere en contextos de wawas ancestrales milenarias, que dichas wawas tuerzan su camino, corten su cordón umbilical y se sumen a su proyecto universal del ser humano desrelacionado, como dice la Amawtay Wasi, .si no se es relacionado no existe, el estar siendo es nudo de relaciones; la realidad misma es un entretejido de saberes y aconteceres interrelacionados; la relación es la verdadera sustancia; todo es relación; la red de nexos y vínculos es vital. Y cuestionar también que en el campo de la escuela y la universidad, el ser investigador sea un hecho que forma, se adquiere, se aprende académicamente y se produce mediante un método y un marco teórico, con determinadas técnicas cuanti-cualitativas. Además de que el “objeto” de la investigación está siempre en la exterioridad del vientre, no en la interioridad del vientre que fluye recíprocamente con la exterioridad del mundo y los mundos del pluriverso.

La investigación académica puede aportar mucho y ser importante, pero hay pueblos que luchan porque sus concepciones y prácticas de investigación desde el vientre perduren y continúen el camino de los ancestros y los abuelos. Si la Amawtay Wasi planteaba “el camino intercultural del conocimiento”, ¿será posible plantear el camino intercultural de la investigación tomando como punto de partida la investigación desde el vientre y las wawas ancianas?

1.3.3. Investigar la casa ancestral del cuerpo

La casa espiritual nos enseña a comunicar con
los espíritus por lo tanto tengo que ofrendar
comida sin sal.
(Luz Mery Chepe)

La manera cómo el cuerpo está en el mundo es la expresión de algo más que la personalidad de ese sujeto identitario, psicológico y en apariencia singular (Molina, 2012). Cada sociedad tiene sus regímenes de verdad que son aplicadas al cuerpo, inscritas en el cuerpo. Son los cuerpos los lugares donde se evidencian las políticas del Estado. En educación, estas políticas (corporales) se materializan de diversas formas, una de ellas es la infraestructura, el espacio, el lugar de aprendizaje, las condiciones materiales el sitio dónde se forman las personas, según los objetivos estatales y el pensamiento de la institución escolar o universitaria. El cuerpo entonces es un lugar a encarnar, un discurso a generar y como un objeto de registro y control político.

Por ello las infraestructuras educativas de los estados plurinacionales de Evo Morales y Rafeal Correa, obedecen a unos objetivos y pensamientos homogeneizantes de la diversidad y heterogeneidades estructurales. Son políticas arquitectónicas educativas occidentalizadas que no problematizan el espacio, el lugar o la arquitectónica dominante que moldea cuerpos para el sistema mundo moderno/colonial. Y más, son políticas que no se generan de la tensión criadora de los pueblos ancestrales por recrear las concepciones y prácticas de los propios lugares ni sus propias pedagogías. Como dice la UAIIN-CRIC: “Más que una institución con amplia infraestructura física, se trata de espacios para el ejercicio del pensamiento, desarrollo de valores e implementación de estrategias para el mejoramiento integral de la vida de los pueblos” (74).

La UAIIN-CRIC está poniendo en vilo la relación entre infraestructura física moderna y estatal, en los casos de los estados plurinacionales y su propio estado republicano, y los “espacios” de “vida de los pueblos”. Son esos espacios de vida a los que llegaron históricamente las políticas estatales con “amplia infraestructura física” cambiando la idea de educación centrada en el territorio vivo por la de educación centrada en las aulas, laboratorios, talleres, patios, bibliotecas, jardines. La llegada de esa infraestructura física blanca e imponente, implica, a las tendencias globales de homogenización y pérdida de identidades que dominan la praxis arquitectónica, urbana

y territorial generalizada en las principales urbes del planeta (Farrés y Matarán 2014).

Sobre ese lugar se erigen construcciones para que se recepcionen y formen determinados pensamientos, comportamientos y cuerpos. El Estado, la escuela y la universidad tienen formas de habitar un determinado espacio y de habitarlo según sus objetivos y pensamiento. Las formas de habitar los espacios en territorios indígenas han sido y son extensiones de los objetivos y pensamientos modernos, euro-norte-occidentales, siempre ajenos, pues no ven, como en el caso del pueblo nasa la Walaca, que es “el aumento del tamaño, peso y las actividades que el niño puede realizar en cada etapa están unidos. Las actividades, las prácticas culturales, la comunicación y la relación con las demás personas y el medio que le rodea forman parte de un mismo proceso. Aunque las etapas del niño nasa pueden parecer semejantes a las de niño mestizo o blanco hay diferencias” (Chepe 2016, entrevista personal).

La preservación positiva de esas diferencias es la política ausente de las políticas educativas de los estados plurinacionales y republicanos. Pero si bien trata de reproducir la colonialidad estatal sobre las diferencias coloniales, la Amawtay Wasi y la UAIIN-CRIC dan muestras de que es posible resistir y sin negar la infraestructura física dominante, dar la vuelta a su configuración colonial en los territorios indígenas y proyectar la relación entre cosmovisión y sistema pedagógico trascendiendo la idea monumentalista de escuela, aunque el autor de *El apocalipsis perpetuo* (2002) lo niegue:

Como dice si es que los quichuas y los pueblos indios se consideran culturas diferenciadas, que tienen su propia cosmovisión, su propia filosofía y de hecho se han hecho interesantes estudios de la cosmovisión andina, de la cultura andina, que no solamente son los dialectos, o el idioma ¿no? sino que es toda la complejidad de la cosmovisión, el problema es que no hay en absoluto ni un indicio de cómo esa cosmovisión fundaría un sistema pedagógico, mas aun, habría que pensar, si la escuela es la forma de esa pedagogía, debería discutirse eso ¿no? porque la escuela es una estructura occidental, propia de la cultura occidental, que incluso en occidente ha sido puesta en cuestión ¿no? (Moreano 2009, 157).

Moreano percibe la ‘inexistencia absoluta’ de un sistema pedagógico fundado por la cosmovisión. Sin embargo para el 2008, las universidades indígenas habían dado muestras de la existencia absoluta de un sistema pedagógico y de investigación basados no sólo en la propia cosmovisión sino en la cosmoacción, como diría el sabio Manuel Sisco. De aquí que la Amawtay Wasi, por un lado, dio lugar a la traza/Carrera de Arquitectura ancestral con el objetivo de reconstituir no sólo la pedagogía sino la investigación y epistemología a partir de la arquitectónica de los pueblos milenarios

tanto en las propias comunidades como en proyección a ámbitos urbanos, pues la formación en las carreras de Arquitectura de universidades públicas y privadas era un contrasentido: “En la Educación Superior, andamos pidiendo favores –mejor dicho– andamos capacitándonos en universidades que no son de nuestra ideología, que no son de nuestra filosofía y después fracasan nuestros proyectos, porque nos amaestran a la medida que ellos quieren” (Sarango, citado en Zepeda 2009, 159).

Resistir a ese ‘amaestramiento’ colonial y configurar un sistema entre cosmovisión, pedagogía e investigación desde, con y para la comunidad y el territorio, ha sido el horizonte de la Amawtay Wasi. Por otro lado, la UAIIN-CRIC si bien no tenía esa Traza/Carrera o Programa, en sus políticas de investigación donde se promueven investigaciones desde los conocimientos ancestrales, se articula la necesidad de ver el espacio, el lugar y la arquitectónica de los pueblos ancestrales. Este tema de investigación es axial a sus políticas.

En enero de 2017, cuando visitamos el pueblo nasa de Caldon, compartimos con Mery Luz Chepe su proyecto pedagógico relacionado al espacio, al lugar y a la arquitectónica de su pueblo nasa. Recorrimos un camino ‘culibriao’ en motos junto a sus primos, hermana y Sek Tay. En el recorrido, varios grupos comunales hacían minga en distintos tramos del camino, arreglando el camino para dar lugar al cumplimiento del convenio de paz entre las FARC y el Estado. Cuando llegamos al lugar del proyecto pedagógico, la casa ancestral nasa se erigía en su propia arquitectónica.

Imagen 52

Casa ancestral nasa, Caldon, tiene presencias y es alguien



Fuente y elaboración propias

Decía la estudiante Luz Mery Chepe, que el ritual implica un proceso de acompañamiento durante todo el embarazo. Se da lugar a prácticas de pago para

[...] el enraizamiento con el espacio subterráneo y su espíritu regulador el “kiwe sxhi”. Este ritual, para el nasa, significa el bautizo, pues se entiende que previamente la pareja para garantizar la conservación de la identidad nasa han realizado durante el embarazo una serie de prácticas culturales en las que incluyen intervenciones de la partera, ritual de potenciación del médico tradicional que van encaminados a garantizar un nacimiento seguro y sin complicaciones (Chepe 2017, entrevista personal).

La gestación del ser implica una extensión del cuerpo a la raíz del espacio de abajo, el cual está habitado por el Kiwe sxhi, un “espíritu regulador”. Enraizar el cuerpo al espíritu del espacio es un proceso de tiempos y espacios diseminados durante el embarazo. En este transcurso intervienen la partera y el médico tradicional, quienes articulan una serie de sabidurías y conocimientos relacionados a la naturaleza y al cosmos. Este ‘tratamiento’ concurrido significa darle una orientación y un camino al ser vivo. Él escucha y aprende e investiga por donde dirigirse, como dice Viluche, “desde el vientre ya estamos investigando”. Y desde el lado de la vida de la madre, la familia, la comunidad, la partera y el médico tradicional, ese camino es entretejido comunalmente. Esta concurrencia sin embargo no se inicia con el embarazo mismo, es decir desde la fecundación, tal cual postula la filosofía del lenguaje sino desde el momento de la primera mirada a la pareja. Por ello las políticas de formación de la UAIIN-CRIC son cíclicas y envolventes a la persona y a la comunidad y su horizonte de investigación no se reduce a lograr la formación de la persona como ser investigador y como ser discreto y desrelacionado del lugar, sino a lograr el tejido ancestral comunitario de los pueblos, que en el marco del SEIP implica al “tejido social, espiritual y material de relaciones e interrelaciones, constituye la razón de ser de nuestra existencia, la motivación de nuestras acciones cotidianas y por lo tanto es la base de todo proceso educativo en nuestros Pueblos Indígenas” (UAIIN-CRIC SEIP, 33). Se promueven investigaciones que permitan constituir la propia totalidad de vida ancestral y del territorio.

Imagen 53
Espacio del Kiwe sxhi, “espíritu regulador”



Fuente y elaboración propias

Imagen 54
Comunicación con los espíritus



Fuente y elaboración propias

Imagen 55
Los mundos espirituales



Fuente y elaboración propias

Imagen 56
El tejido de la energía



Fuente y elaboración propias

La UAIIN-CRIC al promover las investigaciones fundamentadas en el territorio y desde los conocimientos ancestrales, en el caso de la investigación de Luz Mery Chepe, entraña a la diversidad de seres espirituales. La pluriversidad de la Amawtay Wasi se refiere a la pluralidad epistémica de pueblos. La experiencia de la UAIIN-CRIC a la visión microscópica-espiritual de la casa en interacción con la visión macroscópica

del cosmos. El desprendimiento de la universalidad de la universidad tiene que ver con poner en vilo las necesidades del conocimiento vinculado a la globalización político-económica, pues se trata de conocer e investigar para la interacción con los seres espirituales.

Imagen 57
Reconstitución de la casa ancestral



Fuente y elaboración propias

Imagen 58
Con el abuelo



Fuente y elaboración propias

compartida o (lamentablemente) de violencia sexual. Pero es una mirada integral desde el cuerpo, desplegada en el cuerpo, que trasciende las palabras porque éstas pueden mutar en máscaras, a decir de Silvia Rivera, encubrir la realidad, no designarla. Por ello, como dice el sabio Abadio Green (2015, 2) “[...] los viejos nos han enseñado que no basta la máscara de las palabras, nos han dicho que debemos preparar las manos, el cuerpo, los ojos, la boca, los oídos”.

Lo que define la codificación del ser es el despliegue de la educación en el lenguaje, en las palabras. Pero la primera mirada no se define sólo desde las palabras o los dos ojos materiales, físicos, sino como decía otra comunaria de Polindará: “tenemos que mirar con nuestro corazón, con nuestros propios ojos, nuestra vida y nuestro territorio, como miraban los antepasados, como también lo que viene de afuera y que nos hace dejar lo que somos”.

Estas palabras localizan la sobreposición visual de la colonialidad del poder como sistema heterárquico y multicéfalo, pues la comunaria se refiere a la totalidad del vivir (vida), del estar (lugar), del percibir (mirada) y sentir (sensibilidad) y de la exterioridad dominante que despoja y coloniza (afuera). La mirada trasciende los ojos físicos y se localiza en una mirada integral, compleja y desde los lugares del cuerpo que fluyen con la experiencia integrada del mundo y de los mundos del pluriverso. Y si el cuerpo es conciencia de la naturaleza y del cosmos y no sólo cuerpo conciencia del cuerpo (de sus ojos físicos) donde la mente determina al cuerpo y separa el cuerpo del mundo y los mundos, los sentidos visuales que generan los otros lugares del cuerpo conjunto a los ojos físicos despliegan la “primera mirada”, aquella mirada localizada en la forma integrada, fluida al cosmos y a la naturaleza.

Es sobre esta primera mirada que la colonialidad del poder, del saber y del ver han sobrepuesto unos anteojos que distorsionan la mirada, simplifican y sacralizan una dimensión de lo real, y separa a otras dimensiones espirituales de la vida.

Reconstituir la “primera mirada” ancestral entonces, significa desmontar la colonialidad visual de la primacía ocular instalada en una maquinaria heterárquica de poder y en todas las dimensiones de la vida, y particularmente en la forma de mirar a la mujer u hombre con quien se piensa proyectar la vida. Esta forma de mirar no se inscribe en una línea moderna que destaque una progresión evolutiva del mirar, sino en una expresión más de muchas formas de mirar, según los pluriversos y mundos. En este sentido, la colonialidad del ver tiene que ver con “una serie de superposiciones, derivaciones y recombinaciones heterárquicas, las cuales interconectan, en su

discontinuidad, el siglo XV con el siglo XXI, el XVI con el XIX, etcétera. La heterogeneidad histórico-estructural desmonta por lo tanto la idea progresista que afirma que la transformación histórica de lo visual se estructura por fases que van de las menos complejas y modernas a las más complejas y desarrolladas” (Barriandos 2011, 13-29).

Después de la primera mirada y del proceso de gestación en procesos rituales concurrentes, hay un ritual que se denomina *sxhab we'sx jxkweya*. Este ritual se implica en el momento del nacimiento de la *wawa* (bebé). Estar en otra dimensión del vientre significa imbricar su cuerpo y existencia “a la vida cultural y espiritual del pueblo *nasa*”, es decir a la mantención de su interrelación con el territorio y la comunidad. Como dice Luz Mery:

Entendemos la siembra del cordón umbilical como el proceso de crecimiento de una persona al lado del fogón o alrededor de la casa (tul tradicional), o sea al interior del territorio (espacio y costumbre eminentemente propias) donde el *the wala* mediante este ritual especial ofrece comida y remedios frescos a los seres espirituales en son de convivencia para que se desarrolle el nuevo ser del medio de la naturaleza y bien aceptado por la comunidad. De esta manera se identificara como parte el pueblo con una cultura, con esencia, con identidad, valorando y cumpliendo siempre las normas culturales (2017, entrevista personal).

La persona entretejida al fogón, tul y territorio es una práctica de resistencia a la absorción del sistema dominante que extirpa el ser y estar indígena a través de diversas instituciones privadas y estatales particularmente la escuela y universidad convencionales. La ciencia misma –dura o blanda- no ha generado formas pedagógicas y de investigación para generar a esa persona entretejida a la naturaleza y al cosmos. Como dice Mauro Shakay de la *Amawtay Wasi*, “sólo hay carreras de la colonialidad, no hay por ejemplo Carrera de Medicina Ancestral, que sería otro sistema de conocimientos”. Por eso cuando un estudiante indígena se incorpora o es incluido en una universidad con estructura científica convencional, su ingreso implica un dilema de umbral: ser científico y profesional con la posibilidad de alejarse del fogón, tul y territorio, como sistemas de conocimientos de los mundos. Pero el mundo en el que se inscriben las universidades convencionales, son ajenas a los mundos y los pluriversos. Por ello hay un choque de mundos en el dilema de umbral, que no se resuelve como en el *t'inkhu*, es decir en el encuentro de energías heterogéneas, sino por la primacía abismal del mundo sobre los mundos.

En el contexto de la UAIIN-CRIC, que obedece al mandato de los mayores en cuanto a subordinarse a los mundos de los pueblos, comunidades y territorios. Si bien había ido acumulando ciertas experiencias de elaboración artesanal y pre-industrial de

productos, su despliegue institucional primordial se implicaba en las sabidurías y conocimientos propios. En este sentido, la tesis de Luz Mery Chepe y todas las de sus compañeros/as en proceso, más de 40 tesis de licenciatura en Pedagogía Comunitaria, tendrían como misión cumplir la ley de origen antes que “la ley de las ciencias de la colonialidad”, como diría el Shuar Mauro Shakay (2017, entrevista personal).

¿Por que realizamos este pagamento al espíritu regulador del espacio subterráneo?

Porque al ser parte de la tierra es a ella que debemos ofrecer la sangre de la madre, la placenta y el cordón umbilical que comunicaba a la madre con el niño, ahora el cordón va a comunicar a la tierra con el niño, para seguir recibiendo las energías espirituales de la madre tierra, a demás porque al ser nosotros semillas de la naturaleza al igual que los demás hijos de la tierra debemos ofrecer los primeros frutos de la cosecha a los espíritus en señal de agradecimiento por la vida y afirmando que todos debemos a la tierra y a ella seguiremos dependiendo y agradeciendo por nuestra existencia, no somos seres que estamos por encima de toda la naturaleza, solos somos una pequeña parte de la tierra y cuando hallamos roto completamente esta comunión, la vida en la tierra estará a punto de resquebrajarse enteramente, el caos reinará; por ello mantenemos estos rituales de ligazón territorial (2017, entrevista personal).

Luz Mery está dando las pautas descentradas de la ciencia arquitectónica dominante que ha separado al cuerpo del territorio, a través del uso excesivo de cemento, ladrillo, metal y plástico, que son materiales que separan la piel de los pies desnudos de la tierra. Esas pautas introducen necesariamente el tema de la descolonización de la ciencia arquitectónica separadora de las vinculaciones vitales. Desmontar esos materiales o darles su lugar respectivo para el reencuentro o viaje a la semilla implica desmontar los regímenes de poder instalados en el cuerpo aislado de la naturaleza y del cosmos. Luz Mery está dando las pautas de una interrelación cósmica de la sangre. Que no existe la casa sino es en un marco de interacciones, asociaciones y composiciones rituales y de superación de todo dualismo material y espiritual. El ofrecimiento de la sangre de la madre, la placenta y el cordón umbilical que comunicaba a la madre con el niño se vincula con la tierra, por tanto el recién nacido nace vinculado al territorio.

El humanismo occidental ha creado un imaginario dominante y universal respecto al ser humano. Luz Mery se desprende de ese humanismo funcional al sistema-mundo moderno para reconstituir el lugar del territorio como lugar de un ser y estar en un mundo propio entre otros mundos en el mundo. Ese mundo propio interrumpe “el proyecto globalizador neoliberal de construir Un Mundo” y su ontología de antagonismo radical y dualista, separatista de la relación entre ser humano y otros seres

no humanos o espirituales así como la relación entre cultura y naturaleza, el pensar y el hacer en la tierra como algo perteneciente a ella.

Agradecer y afirmar que “no somos seres que estamos por encima de la naturaleza”, cuestiona el ser civilizado y dominador de la naturaleza, y su creencia de dominación a partir de la ciencia. La concepción de “ser nosotros semillas de la naturaleza” implica agradecer, ofrecer y sentir esa condición de comunión y flujo continuo de la vida en la tierra, no sólo del lugar, sino de la condición cósmica del planeta como ser vivo a quien hay que mantener con “estos rituales de ligazon territorial” (Anacona 2017, entrevista personal)

Lenin Anakona, sabio docente de la UAIIN-CRIC decía que la siembra del cordón umbilical es muy importante para que la wawa tenga donde estar y recordar, que aunque se vaya pueda su pueblo llevar. Pero que lo que se espera es que cuando crezca no se separe del territorio y siga sembrando la vida yanakona.

Imagen 60

La siembra, la casa umbilical



Fuente y elaboración propias.

La casa yanakona, en este sentido es una extensión de ese cordón umbilical, porque si bien la siembra es importante, en este caso junto a una mata de coca, la casa yanakona también debe albergar las dimensiones integrales de los yanakona. Por ello la educación yanakona viene reconstituyendo la idea de casa ancestral yanakona como un espacio integral que combina la chakra y la casa como espacios de interacción con los seres espirituales. Como dice Sarango, “Así como los jesuitas que desarrollan su epistemología, muy gustosos, porque tienen plata, porque tiene infraestructura hermosa, tienen dos torres de quince pisos, ¡claro! muy tranquilamente, esa es la forma de pensar de ellos, de igual manera los yanakonas tienen su propia epistemología y su propia

infraestructura hermosa, esa es la forma de pensar yanakona. La chakra, la coca y la casa ancestral no son sólo espacios productivos o de acciones humanas a organizarse, sino “espacios donde los seres espirituales están con nosotros según las caricias del corazón con el que sembramos los alimentos, la coca y cuidamos la tierra porque tenemos que tratar con cariño”, como nos dijo la abuela yanakona (2017, entrevista personal). Al respecto, el poeta yanakona Chikangana dice:

A mi me enseñaron que la placenta es otra vida de uno, es como la otra mitad, según donde esté la placenta palla tira uno; si la placenta la echan al río, así mismo sale uno, andariego y caminante, no tiene lugar fijo; si no se entierra, uno puede perder mucha fuerza, y es por eso también que no hay amor entre la naturaleza y el hombre. (Citado en Abello 2015, 99).

La acción de poner la placenta en un lugar, es toda una acción pedagógica para Chikangana. La enseñanza recibida y recepcionada es otra vida, otra mitad que orienta el ser-estar yanakona. El lugar de la placenta ubica la acción del cuerpo como andariego, débil o distante de la naturaleza, por tanto, el lugar de la placenta implica a la forma cómo se vive en la casa en interrelación con la continuidad de las formas de vida en la escuela y en el territorio. Esa interrelación es una lucha constante de todos los pueblos del Cauca y en particular del pueblo yanakona. La UAIIN-CRIC al respecto promueve esa interrelación no como una interacción o extensión de un brazo social, sino como un cuerpo que fluye entre universidad y territorio, de aquí para allá y de allá para aquí.

Por ello, cuando visitamos la Casa Ancestral Yanakona junto a Lenin Anakona, el proyecto yanakona había dado grandes avances, pues dos años antes en el mismo lugar y en una reunión comunal fuimos testigos de dicho proyecto, cuando la Casa Ancestral era sólo un sueño verbal. Sueño conversado, sueño transitado en la cotidianidad de las luchas, sueño colectivo yanakona que materializó y espiritualizó su propia educación junto a la UAIIN-CRIC. Los espacios de la Casa Ancestral están interactuados por dimensiones políticas, productivas, lúdicas, y pedagógicas. Hay espacios para las reuniones comunales, espacios para siembra y cosecha, espacios para los juegos y la Casa propiamente diseñada según el camino del tiempo sobre espacio.

Imagen 61
La abuela y la casa yanakona



Fuente y elaboración propias

Imagen 62
La dimensión política



Fuente y elaboración propias

A la entrada de la Casa Yanakona, yacen los bastones de mando de las autoridades tradicionales del Pueblo Yanakona. Son símbolos de autoridad y espiritualidad que guían y cuidan paera que el Plan de Vida “camine”.

Imagen 63
El “aula”, la entrada y salida del sol



Fuente y elaboración propias.

Imagen 64
“Aula” y cosmos



Fuente y elaboración propias.

En la Casa Yanakona está presente la dualidad de lo masculino y lo femenino, los mundos de arriba, de abajo y de aquí. Establece una relación entre el mundo académico, o de saberes de la ciencia con la cultura y la naturaleza. Todos estos aspectos están armonizados por la vinculación entre lo oscuro y la luz, de entrada y salida, según el recorrido del sol, para tiempos cotidianos y grandes, y según la luna, para tiempos cotidianos y de siembra.

Fotografía 2
Las plantas, el fogón, el sol, la luna...



Fuente y elaboración propias

El espacio circular es una representación del cosmos y la vida, la espiral que determina la existencia. La tierra es una continuidad entre el suelo y las paredes, hechas

de barro y guadua viva. Al interior del círculo yace el abuelo fogón, orientando las conversaciones y las interacciones rituales y ceremoniales. En su entorno circular, varias matas de plantas medicinales están colocadas según el orden de agradecimientos y aynis con todos los espacios y el cosmos.

Imagen 65
Las plantas y el aula



Fuente y elaboración propias.

Imagen 66
Tejido del mundo de arriba



Fuente y elaboración propias.

La Casa Ancestral Yanakona también está interconectada al Macizo colombiano, que es el espacio desde donde fluyen las energías. La Casa Ancestral en este caso revitaliza el pensamiento, la subjetividad y el caminar del pueblo Yanakona en flujo con el Macizo, que se encuentra a miles de kilómetros de Popayán, pero internalizado en las prácticas y ceremonias de la Casa Ancestral. Esta conexión implica a la configuración de la subjetividad política en el resguardo de sus territorios, entre ellos al Macizo, en

correspondencia con las luchas políticas de cuidado y liberación del territorio, por un lado, y conversaciones con la naturaleza y el cosmos, por el otro.

En este sentido, la Casa Ancestral no es un espacio reductivo para pasar clases, formar sujetos, dar tareas, y cerrar el aula para el día siguiente o dejar vacío y olvidado los días que no se pasan clases, como si fuera un objeto sin vida. La Casa es un espacio vivo, donde concurren múltiples seres espirituales, de diversos mundos y extensiones y lejanías aparentes. Es un espacio de memoria profunda ancestral “desde antes de los estados modernos”, como un espacio de memoria larga y lucha anticolonial en los “caminos de violencia, conflicto y muerte”. Memoria larga y profunda interaccionan en el caminar yanakona y la Casa Ancestral revitaliza la acción de caminar “construyendo caminos dándole vida a la palabra y reconstituyendo nuestros Territorios indígenas”. No es sólo lucha política, búsqueda de autonomía como en Bolivia, que a 11 años de un gobierno indígena sólo hay una autonomía demasiado marginal de autonomía indígena. Esa autonomía de territorios indígenas, en el contexto de las luchas por el territorio de los pueblos del Cauca, se implica en la interacción política, epistémica y espiritual. Por ello la acción de caminar “dándole vida a la palabra” tiene que ver con la recuperación de un movimiento y un estar. Se mueve la palabra, se lucha en su nombre porque hay un sentido circular entre el caminar y no llegar definitivamente a un lugar, sino habitar, estar en el territorio.

Nombrar es nombrarse, nombrarse es descolonizarse, descolonizarse es redescubrir “un saber sobre nuestro mundo”. La investigación en el mundo yanakona, se entreteje al mundo nasa, cuando el sabio Viluche dice que investigar es “encontrar lo guardado”; y tiene que ver con esa circularidad de la palabra encontrada después de una búsqueda caminada en el territorio. No se busca el saber ajeno ni aquel que pudiera colocar los pasos del investigador o investigadora yanakona en una linealidad evolutiva y terminal de la vida, o determinar su investigación con un método y una teoría. Estos usos y costumbres académicos pueden servir, pero para ello están otras universidades, quienes no redescubren el saber de sus pueblos, sino como capas superpuestas de cebolla lo encubren. La impulsión que combustiona ese caminar y ese nombrar, acciones fluidas entre el cuerpo y el palabrear, está en el reinicio de su propio origen, pues son “unos principios regidos por la “ley de origen” que nos orienta e indica que “somos tierra, agua, fuego y viento” (Anaconda, comunicación personal). La Casa Yanakona está relacionada a la vida–muerte y a la muerte separada de la vida, a la muerte colonial. Es esta muerte la que fractura el orden natural de la vida y los ciclos

fluidos que emergen y retornan a la ley de origen. Por ello la decisión de no morir no es sólo autoconciencia de pertenecer a la Pacha, sino ser-sentir-estar en y con las cuatro dimensiones de la vida y morir cuando alguien –no algo- de ellos muere. En este sentido es importante que el Macizo Colombiano, haya sido declarado territorio indígena ancestral inalienable, imprescriptible, inembargable, espiritual y sagrado, libre de toda amenaza por parte de los proyectos mineros energéticos, de explotación forestal y de la mercantilización del agua y la biodiversidad por parte de intereses privados y de multinacionales, aunque es una lucha constante preservar de la minería ilegal (Anacona, comunicación personal).

Esta declaración por el pueblo Yanakona se dinamiza en la Casa Ancestral Yanakona, pues el Macizo no es sólo un patrimonio natural, tal cual declaró Evo Morales con la Ley No. 302 del 26.10.12., al nevado Illimani como patrimonio del Estado y no de los pueblos, según su único artículo que dice: “Declárese Patrimonio Natural del Estado Plurinacional de Bolivia a la Majestuosa Montaña del Illimani, que se encuentra ubicada en el Departamento de La Paz”. Esta Ley ha dado lugar a que el Illimani sea perforado y entregado a muchas concesiones mineras, como dice la aymara Elvira Espejo, “las autoridades deberían haberse preocupado y como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se declara patrimonio para que lo cuides y lo difundas, no es para que se muera, esto es para que aflore y que sea una imagen primordial para el país y la sociedad” (Espejo, 2016).

Pero, ¿por qué la ley de Evo no permite detener el extractivismo, y más bien acrecentar las concesiones y justificarlas desde su Ministro de Minería y el propio Evo? Aquí entran en interacción unos tejidos: la autonomía política, el sentido epistémico y político del territorio, la manera de nombrar y caminar la palabra, y ser-sentir-estar en el saber y la espiritualidad del Macizo. La Casa Ancestral, en este entretejido, es consustancial a la impulsión de esa interacción. Los yanakonas no podrían declarar su muerte al morir el Macizo si no fuera “parte de nosotros”. El yanakona y Macizo constituyen una unidad existencial, espiritual, epistémica, política y material, y la Casa Ancestral en interacción con sus otros espacios despliega todos los sentidos de vida con el Macizo, y la razón de preservarlo y convivir con él como pueblo ancestral milenario.

No pasa lo mismo con la sagrada montaña Illimani en Bolivia, pues no se trata sólo de una declaración estatal o de incrementar sus adjetivos como patrimonio cultural o patrimonio material, aun insuficientes para liberarlo del extractivismo estatal que con

Evo se hizo evidente, pues antes del 2006 no existieron solicitudes de concesiones mineras en el Illimani debido a los bajos precios de los metales pero tampoco había una ley (Espinoza 2016). Se trata de nombrar–descolonizar y redescubrir el saber oculto del nevado a partir del mismo Illimani y sus coordenadas espaciales con la totalidad del territorio, el cosmos y la naturaleza así como las dimensiones productivas.

Para ello, como dicen los yanakonás, se requiere ver y organizar otras “prácticas de vida”, que impliquen a “la palabra de nuestros abuelos” como lugar donde pueden ir “brotando los caminos nuevos”, no los caminos anchos y deslumbrantes de la modernidad capitalista–extractivista. Las condiciones políticas, epistémicas y espirituales son distintas entre el Macizo colombiano y el nevado Illimani, así como los lugares de enunciación de los seres humanos que los defienden o lo explotan. La educación boliviana no promueve un arraigo espiritual materializado en algún proyecto pedagógico, pues infraestructuras rurales y urbanas tienen que ver más con la escuela civilizatoria, bancaria moderna/colonial; la UAIIN–CRIN sí, y aunque la voluntad colectiva no radica sólo en esta universidad, dicha voluntad proviene de la interacción de sus tejidos y de la Casa Ancestral. Esta Casa, tan distinta a un aula colonial de alguna Escuela del Milenio de Rafael Correa o al aula tradicional, bancaria y colonial que entrega Evo Morales, contiene en sí su propio saber y espiritualidad y su propia lucha decolonial.

Entre el nevado Illimani y el Macizo colombiano había-hay otra red potente de nexos: la red de universidades indígenas. La Tupak Katari nunca salió a debate alguno sobre ningún tema menos relacionado al cuidado de la naturaleza o de la Madre Tierra. Y respecto al lago Titikaka, a Tiwanaku o al nevado Illimani, su silencio ha sido sepulcral. ¿La Tupak Katari y el pueblo aymara y yungueño no podían aprender de la UAIIN-CRIC y de los nasa y yanakonás? Como dice el oralitor yanakona Freddy Chikangana:

En realidad uno no ve lo que tiene en su propio mundo mientras alguien no se lo haga ver o en su caso mientras no salga un poco de su espacio habitable y mire desde lejos lo que no podía ver por estar adentro. Por ello considero que el paso por la Universidad es uno de los elementos de gran importancia en el futuro de nuestros Pueblos; desde luego que para que se haga mucho más valioso necesitamos hermanos indígenas que sepan discernir entre lo que toman y lo que dejan para aportar luego a sus pueblos (Citado en Abello 2015, 46).

1.3.4. Los conocimientos externos como complemento

El horizonte de “hacia donde caminar” es el centro de disputa de la UAIIN-CRIC, pues el camino de modernidad capitalista del sistema global dominante, de sus geopolíticas y de sociedad de conocimientos y ciencia, de su Estado–nación y sus modelos de escuela y universidad configuran en verdad un camino que bifurca el ser investigador de su propia cultura desde el vientre, por un ser educado en cultura ajena y según otros pensamientos y formas de estar en interrelación. Con esta crítica a la hegemonía global del conocimiento, no se pretende desconocer sus aportes, sino, a decir de Fabiola Chirimía, orientadora de la UAIIN-CRIC:

Todos estos saberes son los que queremos que se sigan fortaleciendo, sin dejar de lado los conocimientos externos que necesitamos pero como complemento, según nuestro propio criterio. Que nuestros niños y niñas tengan una formación para la vida, razón por la cual es importante hacer cambio de estructuras y pensamiento en nuestros directivos y docentes que hacen parte del sistema oficial, ya que como está administrado actualmente, es difícil poder operativizar el SEIP, porque la mayoría de nuestros docentes de planta oficial y los directivos de los establecimientos educativos siguen direccionando desde la educación que ellos recibieron, en donde los niños reciben sólo información (2011, 16).

Chirimía nombra la necesidad de una interculturalidad epistémica donde el conocimiento de afuera deje de ser una adaptación global a su circunstancia local; así como una presencia de pensamiento y categorías que alienan las propias experiencias del pueblo Siapidara. Por ello la certidumbre de que el conocimiento occidental se constituye en un “complemento” y no una imposición y única verdad. Con esta relación señala la necesidad de desprenderse de una concepción eurocéntrica del conocimiento, que suplanta el criterio propio y, como diría Anibal Quijano, reproduce la perspectiva eurocéntrica de conocimiento que opera como un espejo que distorsiona. De ahí que cuando miramos a nuestro espejo eurocéntrico, la imagen que vemos sea necesariamente parcial y distorsionada. Chirimía rompe ese espejo para no sólo mirar la propia imagen del territorio y su pueblo, sino para autodeterminarse en el pensamiento de nuestro propio criterio.

Que los niños reciban solo información, viene desde el abandono de la educación desde el vientre, una educación que desconoce sus conexiones indagadoras en el flujo de la naturaleza, que hacen que no sólo sean receptores, sino complementados por la orientación de “alguien” que orienta ubicándose, a decir de Felipe Curivil “en un camino de pertinencia civilizatoria”. Por ello la necesidad de lo

que venimos a denominar como pachakuti epistémico en cuanto se hace necesario “un cambio de estructuras y pensamiento en nuestros directivos y docentes que hacen parte del sistema oficial”. Lo dicho por Chirimía fortalece la concepción de investigación de Viluche, pues el mundo está compuesto por la bifurcación del pensamiento del sistema oficial y el pensamiento del sistema educativo indígena propio.

El sistema propio de la UAIIN-CRIC permite visibilizar los avances de su desprendimiento estructural del sistema oficial que no traducía los criterios propios de los pueblos ni miraba los conocimientos y formas de investigación propios. Por ello mira a los conocimientos de afuera como complementarios; pero según los criterios autodeterminativos propios. La Tupak Katari si bien pretende desprenderse del sistema de universidades públicas aún no logra configurar su propio sistema de universidades indígenas, pues su estructura del deseo choca con una realidad de internado, curricular e institucional administrativa. Esta realidad da lugar a la hegemonía de los conocimientos externos de la ciencia y la investigación y donde los criterios propios son adicionados en la estructura dominante. En este sentido, la estructura del deseo de Choquehuanca, choca con las estructuras y pensamiento en directivos y docentes que, como diría Chirimía, “hacen parte del sistema oficial” de pensamiento. Es decir, no hay pertenencia formal al sistema público de universidades, pero sí una pertenencia al entramado científico y de investigación euro-norte-céntrica. Esta adhesión epistemológica que, si bien tiene sus diferencias y desprendimientos parciales, abyectos e incompletos, hace posible también lo que la orientadora Chirimía de la UAIIN-CRIC cuestiona a la concepción de ese sistema ajeno, como es una educación bancaria donde “los niños reciben sólo información”; por tanto, en la Tupak Katari, los jóvenes estudiantes reciban también la ciencia como traslación e información. En este marco, habrá que comprender a la Tupak Katari desde el pensamiento del Emberá Alberto Achito: “no se puede partir desde los pensamientos de otra gente para construir una institución propia de los pueblos”. (Achito 2012, 16).

Esta percepción de los bifurcados sistemas de conocimientos, conllevan a la investigación científica a ubicarse en el sistema “oficial” de pensamiento euro-norte-céntrico; por tanto, a que sus prácticas de investigación científica convencional siempre vean a los indios como objetos de investigación o sujetos subalternos en una jerarquía paternal y/o maternal donde no cuentan sus “criterios propios”. Como dice Sarango, muchas “prácticas de investigación convencional (que) han sido usadas para estudiar, etnografiar, registrar, conocer desde la perspectiva etnocéntrica a las diversas culturas y

facilitar los procesos de colonización y homogenización del pensamiento” (Sarango 2016, entrevista personal).

Tanto Viluche y Chirimía de la UAIIN-CRIC como Sarango de la Amawtay Wasi se oponen a la colonización y homogeneización investigadora del conocimiento, Si la investigación es natural, al mismo tiempo está desgastando el universalismo instalado en los centros universitarios de investigación, a sus métodos y a sus investigadores expertos. Lo dicho por Viluche se entrelaza a lo que el aymara David Choquehuanca había mencionado a los “intelectuales naturales” como actores de la “universidad natural”, entendida ésta como la comunidad, el territorio y el cosmos. Esos intelectuales naturales, en el terreno de la investigación, implicarían también que la investigación sea natural. Lo natural al mismo tiempo está problematizando una idea de investigación muy concreta, que en el campo de la vida de los pueblos se configuraría su propio campo de investigación, pero no su objeto como denomina la ciencia euro-norte-occidental, sino los sujetos de la comunidad de investigación. Así, plurales, vivos y espirituales desde el vientre hasta la escuela, la universidad, en y con la vida.

En este marco plural de la vida, es que las investigaciones no se dan sólo con la mayoría de edad universitaria, sino con la impulsión de la vida en el vientre. Un ser vivo en la barriga de la madre, ya estaría conectado a indagar o explorar los conocimientos, con un matiz: la presencia de alguien que en la vida orienta y “este ubicándose siempre hacia donde caminar”. La investigación natural entonces implica saber ubicarse, estar alineado en un camino que la UAIIN-CRIC, en las aulas y en los territorios promueve en cumplimiento de lo que “los mayores han dicho”, sea el de los ancestros. Ante este camino ya señalado, tocaba conversar sobre el camino y el orientador. Y le dije:

—Hacia donde caminar, ¿cómo se llama ese orientador? ¿Como ha dicho el sabio Sisco, dinamizador?

—Bueno, aquí se ha dado muchos nombres, pero la investigación lo que ha hecho con nuestros abuelos investigadores es entender el cosmos de la manera propia, pero también vivir actualizado de la situación del territorio y la relación lo que permite es eso, encontrar las razones, la lógica del cosmos y también la investigación nos ayuda a vivir en la actualidad, eso es lo que permite, es para nosotros la investigación aquí en la UAIIN y en la vida nuestra es muy esencial (Viluche 2017, entrevista personal).

El sabio Viluche nos ha compartido una precisión: nuestros abuelos investigadores. Son ellos quienes han conectado la investigación natural con el cosmos y el territorio, por tanto, la UAIIN cumple ese otro mandato de los mayores como es el de la investigación. La UAIIN-CRIC; por tanto, tiene un camino señalado de

investigación, al igual que la Tupak Katari a través del IICLA, viene realizando investigaciones fundamentadas en las comunidades y territorios, tal como veremos más adelante, aunque con un sentido de comunidad autoconsciente y de autopercepción de los sistemas bifurcados de pensamiento e investigación.

La recepción de información y de conocimiento hecho en otros lugares del mundo científico, ha generado la producción de sujetos científicos consumidores de teorías y metodologías que no nacen en los territorios y las comunidades, carecen de la gravitación civilizatoria de los pueblos. Y ésta concepción implica la descolonización epistemológica en cuestiones metodológicas, en el eje del consumo académico de teorías o metodologías, como dice Viluche:

Alguien tiene que estar investigando algo porque lo que he dicho es que no es suficiente recibir toda la cuestión académica, porque si yo recibo la cuestión académica es como recibí, yo pago para que me den de comer bien y como y como y como pero si no se cocinar, la cuestión terminó, entonces lo académico es saber recibir comer y comer, pero la cuestión investigativa es saber cocinar, pero si yo investigo estoy cuestionando todo lo que han ido dando pero a la vez reconstruyendo otros conocimientos alrededor. Entonces para mí no basta recibir las mejores clases en una universidad; no basta, sino que para mí personalmente tiene que estar investigando... porque es así de esa manera como se construye el conocimiento (2017, entrevista personal).

La cuestión académica del comer, comer, comer alude a la comida enlatada o elaborada que no permite desarrollar los procesos de estar investigando-cocinando en terreno, sino de consumir lo que ya está hecho, cocinado, en las cocinas investigativas de instituciones eurocéntricas. La comida hecha a la comida por hacerse implica la tensión entre la formación abstracta de la investigación y la práctica de estar investigando y construyendo el conocimiento. El estar cocinando, después de todo, alude a la experiencia del vivir y sentir la comida como que uno va complementando los alimentos recogidos ritualmente del territorio, luego ir pelando, lavando, cortando, mezclando, combinando, saboreando, sintiendo el calor y el sabor, probando.

Como cuando fuimos al pueblo Kokonuco con Fernando Ácalo estudiante Yanakona de Pedagogía Comunitaria de la UAIIN-CRIC en diciembre de 2013, a un evento de educación que tenía que ver con las semillas de educación, Andrés, el “chef natural” como le llamamos, que cocinaría en el fogón, había de interpelar a la concepción de cocina y de alimentos producidos en el campo, como formas estructurantes del ser indígena. Para Andrés, todo estaba en el territorio y que no teníamos por qué comprar de otro lugar pollos chatarra elaborados para comerlos. Esa comida de “Pin Pollo” enfermaba nuestro cuerpo y nuestra forma de pensar, “afecta al

conocer de nuestro territorio”. Se trataba de sembrar y producir el propio alimento no sólo como nuestra alternativa de soberanía alimentaria, sino como protección y conexión con la soberanía espiritual y material de la semilla. “La semilla escuchaba, sentía” y se desplegaba y “había que hablarle y cantarle, y tratarla con cariño” y preparar con buen corazón la comida para todos/as. El “chef natural” decía que “hay que liberar al abuelo fuego de los plásticos y envases contaminantes que alteran la vida”, que en su afán de mayor producción muchos alimentos eran alterados genéticamente. Y que eso afectaba a nuestra forma de estar en la comunidad, pues un alimento ajeno y adverso a la natural composición del cuerpo, “causa desarmonía y desequilibrio”. Andrés expuso estas y otras ideas en medio del Cabildo, casi un centenar de personas, luego fuimos a la cocina, sacamos los plásticos y los botamos, nos puso en círculo y hablamos sobre lo que enseñan el territorio, el abuelo fuego y cocinar los alimentos.

Luego el yanakona Ácalo hizo la analogía, el flujo de relación entre lo que decía Andrés en la cocina del Cabildo de Kokonuko y lo que decía pausadamente Viluche en sus clases, que “investigar era encontrar lo guardado en el territorio”, con un matiz: que investigar también era cocinar, cocinar y procesar alimento propio. La concepción de investigación no se sustenta en teorías de otros lados del mundo, en consumir metodología-comida hecha y comer comer, aunque no se niegan ciertos textos y perspectivas de metodologías de investigación participativa, como las que promovía el docente Yanakona Lenín, sin perder el camino propio.

La investigación natural entonces no es sólo la práctica extendida de la teoría, sino la práctica vivencial también con los sentidos integrales del cuerpo. Y esta experiencia también contrae el sentido respeto por los alimentos y su espiritualidad ritual y de agradecimiento a la Pachamama. En este recorrido, existe una estrecha conexión entre el despliegue corpo-político de la cosmoacción y el ir cocinando la investigación. Aquí la diferencia sustancial con Morín, quien propone que la investigación sea una indagación y travesía de incertidumbre, un camino de exploración que opera sin métodos prescriptivos, apertura a la lucidez creativa del investigador. Los sabios Viluche y Sisco van por otro lado, aunque pueden encontrarse con Morín para que sea un “complemento” desde el “criterio propio”. Como dice Chirimía. La investigación natural implica el énfasis en los propios conocimientos, aunque está abierto el camino intercultural para ir “a la vez reconstruyendo otros conocimientos alrededor”. Es en este sentido que el desprendimiento implique dejar la dependencia

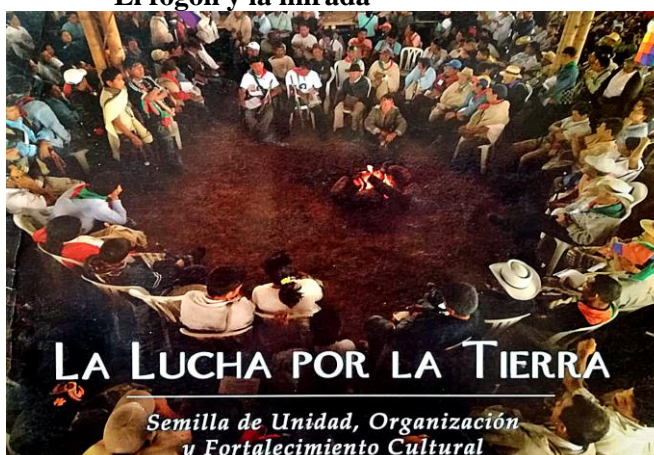
epistémica, desvalorizando las sabidurías de los pueblos, convirtiéndolas en mercancías y en una práctica usurpadora de las sabidurías, expresiones, conocimientos y prácticas, sin la generación de ninguna retribución para los pueblos (Sarango 2014). En este marco, toca ver los conocimientos y la pluriversidad en tensión entre la investigación natural y la investigación convencional; entre los investigadores abuelos y naturales y los investigadores expertos, científicos y académicos; entre los sujetos de investigación concurrentes y el objeto paralogizado de investigación.

1.3.5. Los ojos de sabiduría milenaria

En la UAIIN-CRIC el fogón se inscribe en el marco de la Minga indígena que se constituye en movimiento comunitario de resistencia a la pérdida de la vida, la cultura y el territorio así como a la situación de pueblos indígenas desplazados y asesinados por el problema armado. Es parte de la insurgencia política por el territorio ancestral, las luchas por seguir siendo indígenas y por su sistema educativo propio. La presencia del fogón está entramada a la Minga que articula las luchas políticas y la relación con la Madre Tierra. Su calor y claridad vienen iluminando las acciones colectivas movilizadas, pues generan el flujo de conexión con los seres espirituales y la cohesión espiritual colectiva, muchas veces entre pueblos diversos y de distintos territorios. En este sentido, es importante la Declaración del Congreso Nacional de Pueblos Indígenas:

Imagen 67

El fogón y la mirada



Fuente y elaboración: UAIIN-CRIC.

Con los ojos de la sabiduría milenaria y en honor a nuestras leyes mayores de origen, reunidos en este Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, queremos mostrarle a Colombia y al mundo nuestros deseos de construir una esperanza de vida para la gente y la naturaleza sobre el planeta Tierra. Y ratificamos que mientras existamos, estamos dispuestos a defender la vida, la cultura y el territorio.

Alrededor del fuego, en nuestras grandes malocas, nuestros espíritus danzaron al ritmo de la palabra y reunidos en Minga, en el territorio ancestral y Resguardo de los hermanos Muisca de Cota, Cundinamarca, teniendo como base y fundamento nuestro derecho mayor, la ley de origen y los principios culturales milenarios que señalan y orientan los conceptos que tenemos sobre desarrollo, territorio, paz y convivencia, iniciamos una reflexión que queremos compartir con todos los colombianos... Una vez más, ratificamos nuestra actitud de pueblos en resistencia y en virtud de nuestro derecho a la libre autodeterminación permaneceremos en nuestros territorios ejerciendo control y autonomía (Congreso de los Pueblos Indígenas de Colombia, Cota Cundinamarca. 25 al 30 de noviembre de 2001).

La Minga se genera desde “los ojos de la sabiduría milenaria y en honor a nuestras leyes mayores de origen”. La localización desde los ojos ancestrales hace un giro a la visión ocular céntrica moderna que desde sus regímenes visuales de dominación moderno–colonial–capitalista mira mutilada los problemas nacionales (conflicto armado y desarrollismo extractivista), avasallamiento territorial indígena y problemas globales del planeta. La visualidad milenaria es puesta en la contemporaneidad nacional y global para alterar desde la propia alteridad ancestral la racionalidad eurocentrada, que apoyada en el “Ojo de Dios” se ha configurado como episteme esencial y única, capaz de clarificar (investigando) toda oscura realidad, de civilizar y desarrollar las condiciones del hombre, en el marco de sus leyes racionales y de derecho positivista, contrarias al honor de “nuestras leyes mayores de origen”. En este sentido, la visualidad milenaria y las leyes mayores irrumpen sobre “las tecnologías del saber ocular” que estaban llamadas “a cumplir una función determinante en la nueva geopolítica del ver inaugurada por las “culturas del descubrimiento”” (Barriandos 2011, 22).

Los ojos de la sabiduría milenaria y las leyes de origen no operan fuera de un espacio determinado ni en la lejanía del fogón. La experiencia del pensar y producir conocimiento posicionado y de lugar, tiene que ver con la orientación perceptiva e inicial de la mirada y la manera cómo se vive, se mueve, se usa y se aprende el espacio del fogón. El sujeto colectivo se hace en el espacio del fogón y de acuerdo al movimiento heterogéneo de diversas presencias. Por ello determinados espíritus no vienen así nomás, pues vienen en determinados territorios y grandes malocas. Y los espíritus entran en movimiento dancístico según el “ritmo de la palabra y reunidos en Minga”. Movimiento de espíritus, palabra y reunión en comunidad, muestran la

interconectividad de seres que trascienden la individuación y que la espiritualidad integral en Mínga implica siempre un entramado comunitario. La palabra y su ritmo, entonces, no provienen ni terminan en las capacidades comunicativas o argumentativas del sujeto como hecho de palabra, según la filosofía del lenguaje. La palabra es perceptiva del calor y la claridad del fogón y deviene en una impulsión motriz que fluye hacia el movimiento de los espíritus. La reciprocidad y complementariedad se generan en tiempo-espacio articulado comunitariamente, no en cualquier lugar, en cualquier momento y con cualquier palabra. Esto conlleva a afirmar que el flujo del cuerpo y la experiencia espiritual acontecen en tiempo-espacio y palabras.

Estas convivencias, que tienen “como base y fundamento nuestro derecho mayor, la ley de origen y los principios culturales milenarios”, serán el protoplasma esencial que señalan y orientan los conceptos que se tiene sobre desarrollo, territorio, paz y convivencia. Esta dimensión reflexiva es por demás importante por cuanto la generación de las definiciones de sentidos, provienen de una matriz concurrida y establecida en protocolos espacio-temporales del fogón. No son producidos sólo mentalmente ni están hechos desde la matriz de poder que quiere dominar y sufructuar el mundo y los mundos. Los sentidos de los conceptos se generan en la matriz entramada del fogón y por el ritmo de las palabras en comunidad. Cada sentido, por tanto, no viene de una intención de representación de una realidad sino de un poder generativo que las palabras significan desde el los leños ardientes del fogón. Las realidades no se las codifican o representan como si fueran objetos independientes, sino como parte del flujo comunitario de anuncios y señas en las cenizas, en los troncos, en la intensidad y movimiento del fuego, en las sombras danzantes que se revelan. Por ello la danza de los espíritus y el “ritmo de las palabras” también proyectan conceptos que guardan en su interior el peso, la permanencia y el movimiento espiritual. Las palabras crean y hacen que los mundos existan en conceptos que tensionan las conceptualizaciones abstractas y académicas o provenientes del intelecto euro-norte-occidental centrado, los cuales están distantes del conocimiento nacido de las luchas sociales. Como dice Sylvia Marcos, “en la mayoría de las culturas orales el habla “hace que el mundo exista por el poder de las palabras mismas” (2010, 150).

La investigación comunitaria indígena tiene este antecedente político-espiritual y epistémico del fogón y por ello, desde el fogón, se plantea con don Boaventura de Sousa Santos:

[...] la distinción básica entre dos formas de conocimientos, el conocimiento después de la lucha y el conocimiento nacido en la lucha. La universidad se concentra históricamente en el conocimiento después de la lucha, un conocimiento separado que se da en las facultades que aprendemos es un conocimiento después de la lucha[...] pero ya será una gran cosa si nosotros nos damos cuenta que nos falta este otro conocimiento que conocer después de la lucha es una cosa y conocer durante la lucha es otra cosa (De Sousa 2013, min. 5:14).

La epistémica del fogón no es una presencia discreta y subsumida en sí misma, en la práctica aislada de un entramado familiar sin un horizonte político. Su calor, claridad, brasa y sonido crepitante de los leños prefiguran al “conocimiento nacido en la lucha”, pero también en la danza de los espíritus y los ritmos de la palabra. La UAIIN-CRIC por ejemplo contrae ese conocimiento-nacimiento en un campo de disputa. Los conceptos autogenerados en sus textos, particularmente de investigación, están vinculados a las prácticas del territorio, comunidad y de los movimientos sociales y sus luchas históricas. Ésta es la diferencia con el conocimiento académico que piensa los conceptos desde un lugar distinto y distante al conocimiento nacido en la lucha donde las “decisiones no surgen en las marchas ni en las grandes movilizaciones de personas y recursos sino en espacios como el fogón que representa la escala más microscópica de toma de decisiones” (Corredor 2010, 74) y cuyo fuego se requiere mirar con los ojos milenarios. Por ello, a decir del pueblo Yanakona, “la educación que vivimos desde el fogón nos ha permitido coexistir con diferentes grupos sociales y a la vez seguir construyendo nuestra identidad. Este caminar se fortalece a través de la recuperación de la memoria histórica de nuestro pueblo” (Cabildo Mayor Yanakona, 30).

La investigación en el fogón es una experiencia impensable para el mundo académico convencional, tal cual me refirió un docente de Ciencias de la Educación en la UMSA donde soy docente. Alarmado no aceptaba que podía estar en algún lugar de la universidad un fogón, siquiera para suplir la cocina a gas. Menos aceptó que a la metodología del estar en y con el fogón pueda generar conocimiento y ser sistematizado, y ni pensar que pueda ser la combustión de la insurgencia política. Es en este sentido que el fogón en un contexto de casa ancestral de la UAIIN-CRIC adquiriría un valor epistémico de investigación y generación de sentidos otros, espiritual en la conexión e interacción con los seres del pluriverso y político en cuanto la energía de la resistencia y de afirmación de derechos, defensa y liberación del territorio se generan también desde los leños ardientes del fogón.

Desde esa escala microscópica de la dimensión epistémico–espiritual del fogón y su articulación a la escala macro de la política, también se investiga a nivel de

prácticas pedagógicas relacionadas a la comunidad. Tal el caso del Centro de Formación Integral Luis Angel Monroy y el PEB–CRIC con la publicación *Khuuc/Fogón Recogiendo y compartiendo experiencias* (2003). En este texto se describe la experiencia y concepción de la investigación a partir del fogón, que plantea de inicio la lectura “de otras versiones y leyendas sobre el fuego que nos pareció interesante incluir en esta cartilla” (7). El propósito parte de la construcción curricular junto a estudiantes, autoridades y comunidad a fin de “fortalecer nuestra identidad como indígenas y lograr que nuestros jóvenes se integren de manera cualificada en las dinámicas de las comunidades. Esto lo podemos lograr a través de la investigación y la práctica de lo propio, a través del rescate de nuestra memoria y de nuestros valores”. (CEFILAM, 8).

El primer enunciado referido al fortalecimiento de “nuestra identidad como indígenas” implica a una actitud ético–moral de carácter intra–cultural a contracorriente de una concepción racionalista o de éxito profesional o competitivo de la persona. Esa actitud implica generar procesos de autocomprensión de la propia condición del ser indígena que despejen la idea de ser objetos del sujeto colonial que atribuía identidad. La investigación entonces está orientada al giro cualitativo de ser indígenas y a dar curso a “la conciencia de una continuidad en el tiempo, más allá de los cambios, crisis y rupturas que pueden registrarse. Sin memoria, sin recuerdos, tanto el individuo como los sujetos colectivos quedan aniquilados. Recuperar la memoria es recuperar la conciencia de sí” (Colombres 2009, 160). Esta concepción de investigación como “práctica de lo propio”, es asumida por el sabio docente Joaquín Viluche, cuando afirma que

[...] la investigación es ir tras las huellas de los mayores para retomar valorar y recrear los conocimientos ancestrales, es responsabilidad no sólo de las organizaciones locales, zonales, regionales y nacionales, sino también de los padres de familia, de los profesores, y de toda la comunidad. Todos somos responsables de investigar nuestra historia y nuestra cultura para no seguir repitiendo los esquemas occidentales (2017, entrevista personal).

El cuestionamiento a los esquemas ajenos de investigación, también implica una ética relacionada a los conocimientos ancestrales y la necesidad de “ir tras” sus huellas. Hay un punto de bifurcación entre los esquemas, teoría y metodologías de investigación de afuera y las huellas de los mayores, desde el interior del territorio. Las huellas, por otro lado, no están teorizadas ni esquematizadas de manera abstracta —como el pretendido universalismo de las metodologías de investigación— sino que están habladas y “escritas” en el territorio. El “ir tras” sus huellas implica caminar la palabra, es decir, poner en movimiento la acción del cuerpo y la palabra, una semiopraxis

(Rivera 2014, min.15) que implica articular los saberes verbales accionados en el cuerpo con la palabra ritualizada que va y viene en y con la comunidad integrada de todos los seres. Como dice el pensamiento nasa:

La palabra sin acción es vacía,
 La acción sin palabra es ciega,
 La palabra y la acción fuera del espíritu de la comunidad
 Son la muerte (Janamejoy 2017, entrevista personal).

Vaciedad y ceguera constituyen al cuerpo distante de la palabra, y su lejanía del espíritu de la comunidad, la muerte. ¿Por qué la palabra distante de la acción significa la muerte? ¿Qué relación existe entre investigación, palabra y muerte?

La muerte se la entiende como la ausencia y vaciamiento de la persona indígena; podrá estar viviendo, pero ya ha mutado en otro ser, sobre el ser indígena muerto. Por ejemplo cuando ya “su vida está determinada por la opulencia y la sociedad de consumo y termina de ser lo que es”, como dice Manuel Sisco (2016, entrevista personal), sus gestos y acciones demuestran tal mutación. Las palabras del sabio Sisco alcanzan a los objetivos de formación de universidades convencionales, cuando forman sólo para el éxito y la sociedad del conocimiento. Las universidades convencionales ligadas a la sociedad del conocimiento no sólo pretenden formar profesionales de excelencia y empresarios emprendedores para el mundo competitivo y el desarrollo, sino formar cuerpos, gestos, hábitos, formas de ser, estar, actuar y hablar de acuerdo con el mundo moderno capitalista, cristiano céntrico y científicista. La mercancía, a decir del Pueblo Yanakona, “nos hace perder la memoria, olvidamos que algún día hacíamos nuestras cosas y así lentamente nos olvidamos de nosotros mismos”. (Anacona 2017, comunicación personal).

De ese mundo que despoja al ser indígena de su memoria y cuerpo, que lo separa y causa su muerte estando vivo, es que la propuesta de investigación está basada en la palabra y acción llenas, visionarias y con vida propia. Estas palabras sencillas del pensamiento nasa y del sabio Manuel Sisco tienen que ver con el saber hablar la investigación y el conocimiento de la comunidad investigada. ¿Cómo se logra estar en la comunidad y acercarse a la comunidad siendo inclusive investigador externo o interno a la comunidad?

La convivencialidad en este sentido implica un despliegue de la experiencia compartida no en la distancia del investigador externo y objetivista y en esta condición

se acerca pero no está en la interioridad de las experiencias originarias de la comunidad, sino en aquel que ya ha sido aceptado por la comunidad y, siendo externo o interno, habla desde el habla y experiencia comunal. Habla desde la comprensión del mundo ontológico relacional y podría hablar desde sus modos otros de resistencia y re-existencia. Un investigador que no ha logrado cruzar la línea abismal, es decir, vivir en el cuerpo las experiencias espirituales compartidas con otros cuerpos, otras personas, es que su conocimiento tendrá siempre una frontera y no podrá conocer, porque el conocimiento se genera en la dimensión espiritual y ontológico relacional, no sólo en el uso de la razón investigativa.

Por ello cuando un sujeto habla de o sobre los pueblos indígenas puede hablar desde un lugar de no experiencia convivencial, por tanto hablar desde un desconocimiento de las entrañas del pueblo, porque su metodología, su asimetría teórica y jerarquía intelectual académica le ha permitido acercarse al mundo indio, pero aún así no pudo estar dentro lo permitido por la propia comunidad investigada. Entonces habla sin conocer el mundo investigado. Ocurre lo contrario cuando la investigación es convivencial y se ha conocido y vivido el mundo investigado permitido y generado, como diría Silvia Rivera, en un pacto de confianza con la comunidad investigada. Entonces su hablar es desde esa experiencia sentida en el cuerpo, desde el retorno de su *Ajayu/Samay/Aya Uma es decir*, espíritu ancestral (sea indio o mestizo), o desde su revuelta espiritual desde la tensión criadora (no tensión creativa) que genera la insurgencia de la vincularidad espiritual.

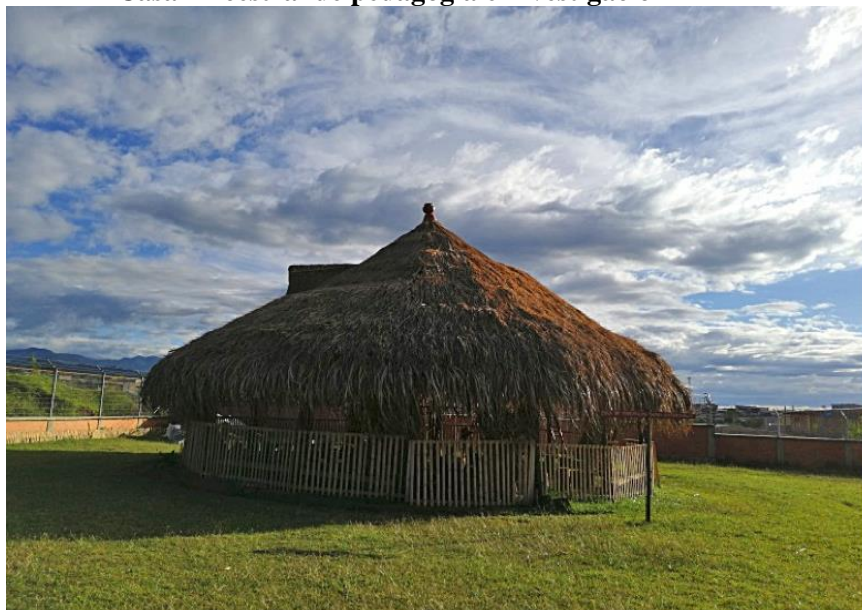
Por ello es importante una casa ancestral como centro dinamizador del cosmos y la naturaleza, el fogón, y no sólo su dinamización en las comunidades como centro rector de la investigación, sino en las entrañas mismas de la universidad, tal cual acontece en las universidades convencionales que tienen sus institutos de investigación e investigadorxs a tiempo parcial o completo. Tal cual una casa ancestral podría comprenderse también así, aunque en una narrativa arquitectónica del espacio orientado a reconstituir el diseño ancestral milenario:

Imagen 68
A cielo abierto, diseño arquitectónico propio



Fuente: UAIIN-CRIC
Elaboración propia

Imagen 69
Casa Ancestral de pedagogía e investigación



Fuente UAIIN-CRIC
Elaboración propia

Imagen 70
En espiral hacia el centro



Fuente UAIIN-CRIC
Elaboración propia

Imagen 71
Respeto y agradecimiento



Fuente UAIIN-CRIC
Elaboración propia

Imagen 72
El fuego y el investigador dinamizador



Fuente UAIIN-CRIC
Elaboración propia

Imagen 73
La fluidez espiral



Fuente UAIIN-CRIC
Elaboración propia

Imagen 74
Todos los mundos



Fuente UAIIN-CRIC.
Elaboración propia.

Imagen 75
La crianza de las plantas



Fuente UAIIN-CRIC.
Elaboración propia.

La experiencia de la UAIIN-CRIC es de un proceso creciente de descolonización epistémica, espiritual y política –y no sólo epistémica, como afirma Grosfoguel–, porque deshace la diferencia colonial y desde esa casa ancestral redefine y borra la geopolítica diferencial entre saberes dominantes y saberes subalternizados. La evidencia

latente de esa borradura es el tejido existencial estructurado en el tiempo y espacio. Por un lado, desafía la cosmología temporal de la modernidad teleológica, linear, la del futuro desarrollista; y la concepción del espacio constituida en el binarismo naturaleza y cultura. Saberes modernos serían culturales y los saberes indígenas serían tradicionales y ligados a la naturaleza. Sin embargo, el sistema de vida de la casa ancestral de la UAIIN-CRIC, entreteje el tiempo y el espacio como espacio vivo y de interacciones fluidas entre naturaleza y cultura. Los cuerpos que interaccionan se abren en la intimidad tiempo antiguo reconstituido en el presente, es decir, en la secuencia del saber mirar y sentir el pasado para caminar hacia el futuro. La atmósfera que se respira en ese pluriverso de presencias dinamiza la manera cómo se respira el tiempo y se abre un conocimiento ligado al cosmos, a la naturaleza y a los antepasados. Por eso cuando el sabio docente Joaquín Viluche dijo que se enseña con un espíritu de la naturaleza y que no se pretende academizar lo espiritual, se refería a los rituales que convocan a la conversa con lxs abuelxs que ya partieron y siguen vivos. Se llama, se recibe, se siente, se conversa e investiga con y desde los seres espirituales ancestrales. Aquí está una forma de investigación en la interacción natural, pues acceder a dimensiones espirituales que impliquen aprender e investigar con y desde los muertos, quienes condensan no el saber de una época y de una cultura mientras estaban vivos sino al hilo y aliento antiguo de miles de años de los ancestros. Esta experiencia no es sino el cosmocimiento purgador de la multicéfala colonialidad, y el re-aprendizaje de las entrañas de la memoria antigua y las huellas de lxs abuelxs. Esta unidad de vivencia permite criar la conciencia anticipatoria que diría Silvia Rivera, aludiendo a Ernest Bloch, porque entraña al florecimiento de saber escuchar consejos, orientar intuiciones, sueños, visiones y criar también caminos y colectividades en el susurro del lenguaje de los ancestros.

La casa ancestral de la UAIIN-CRIC implica una tensión entre la mut'a y la muyta, es decir entre la casa adentro y la casa afuera, entre el olvido moderno y la memoria ancestral, la oscilación consciente del “porque hay olvidos provocados, hay olvidos dirigidos, por la vía pedagógica, por la escuela, por el Estado, por la invasión de la subjetividad a partir de la televisión, los medios, hay fuertes pulsiones de tapar todo eso y enterrarlo para siempre”. Por esta razón “hay que hacer una labor muy proactiva de este nexo entre pasado y futuro” (Rivera 2018, 179-193), que es germinar la pugna interior, espiritual y epistémica hacia un pachakuti epistémico–espiritual, el florecimiento dulce y armonioso de un t'inkhu entre energías heterogéneas.

1.3.6. El policultivo de la sabiduría

Para la UAIIN-CRIC es necesario considerar el papel de la mirada, de la escucha, de lo que hacen las manos, de la ubicuidad del cuerpo, de las relaciones que se tejen. A partir de un despliegue dinamizador se trata de trascender la función ocular céntrica del cuerpo, que analiza, investiga y disecciona de manera solipsista un objeto, por la conversión de una pedagogía con “aprendizaje cósmico” e investigación “con integralidad” con seres espirituales y no por “pedacitos”, como dice el sabio Viluche. Se trata entonces de, como se había dicho en el subcapítulo “Los ojos de sabiduría milenaria”, trasmutar la mirada contenida del investigador, que focaliza un punto atomizado de la realidad, por una experiencia integral, “completa, orgánica que implique los otros sentidos también, como el olfato o el tacto. Es decir, reintegrar la mirada al cuerpo” (Rivera 2019). Al respecto Rivera dice que es una utopía el pensar que podemos realmente colectivizar esa visión y convertirla en un recurso de acción política. Para la UAIIN-CRIC es una acción política diseminada en la organización y el territorio y que busca incidir en la macropolítica estatal, mucho más en la actual condición cuando desde el 2014 ha sido reconocida como universidad indígena pública.

Es así que la investigación integral también está diseminada en acciones micropolíticas. Acciona investigaciones desde la escuela y el fogón, por debajo del radar de la macropolítica, y enacciona colectividades de estudiantes de creciente formación de autoconciencia en el territorio y las huellas de los ancestros, en espacios y experiencias de florecimiento con la madre naturaleza. En este sentido, se politiza la cotidianidad desde espacios negados por la escuela y la universidad estatales, como la cocina, la huerta, el fogón.

En este sentido, cabe considerar la experiencia investigativa del fogón del Centro de Formación Integral Luis Angel Monroy y el PEB-CRIC con la publicación *Khuuc/Fogón Recogiendo y compartiendo experiencias* (2003. Un elemento sustancial de *Khuuc/Fogón* es la integración de los jóvenes a la comunidad). Esta integración provoca a problematizar el retorno de los estudiantes a sus comunidades una vez que acceden a la escuela o universidad. No se trata sólo de enunciación del retorno sino cómo se hacen las cosas, es decir cómo, desde donde y para qué se investiga. Es así que la investigación desplegada desde el fogón, se propone también otro elemento ético: “devolver a la comunidad los conocimientos que recibimos de nuestros mayores, para

que los niños y los jóvenes que no saben, y los padres que han olvidado, recuerden que el fogón es símbolo de unidad de la familia y un espacio de formación muy importante de nuestra cultura” (8-9). La devolución de la investigación plantea una práctica poco desarrollada por las universidades convencionales, pues generalmente las comunidades y pueblos son objeto de extractivismos epistémicos. La devolución contrae además la posibilidad de someter la investigación a la perspectiva crítica de la comunidad investigada y que sea además un nudo simbólico que permita entretejer el saber y la memoria sobre las cadenas coloniales del propio desconocimiento y olvido.

Investigar y devolver la investigación para reconstituir el saber de la comunidad a la propia comunidad y luchar contra el olvido, va contra los modelos de escuela y universidad que la colonialidad impuso, pues dichos modelos se han erigido a partir de la gestión de la ignorancia, mutilación de la memoria y fetichización del método. Al respecto, muchas investigaciones convencionales están lejos de promover la devolución de la investigación precisamente por el peso universitario e institucional que interpela sólo a comunicar el secreto investigado y publicarlo para investir al investigador y a la institución de un virtuoso capital simbólico. Este aspecto da cuenta de una universidad lejana y alejada de las comunidades, y pensada para pensarlas de manera abstracta. Aunque hay muchas aperturas de universidades públicas y privadas a la interacción social, casi no hay posibilidades de investigar desde, con y para la comunidad, tal los principio de la UAIIN-CRIC. La universidad convencional en general tiende a pensar sobre la comunidad, llevando la ciencia y los métodos no nacidos en el entramado de la comunidad porque, claro, sus experiencias, casas ancestrales, plantas, ceremonias y sistemas de vida, no son lugares de conocimiento ni de investigación.

La práctica intelectual de la devolución de la investigación a la comunidad investigada, si bien parte de la experiencia promovida por el Centro de Formación Integral Luis Angel Monrroy y el PEB-CRIC, en la UAIIN-CRIC es un principio y una practica incorporada institucionalmente. Tal devolución y puesta a la crítica de las comunidades pude advertir cuando visitamos con Leyer Zemanate y Manuel Sisco una comunidad en donde un estudiante defendía la investigación. La investigación en formato tesis había sido coordinada con la comunidad desde sus inicios y proceso, por tanto el resultado de la nota tuvo una tensión profunda. La comunaria cuestionó el proceso y advirtió algunos compromisos no cumplidos por el tesista. La comunaria tenía que dar la nota correspondiente (sobre 5 puntos) y combinarla con el jurado académico de la UAIIN-CRIC. La discusión entre otorgarle 3,5 (comunaria) o 4, 5 (tribunal

académico), después de sendas argumentaciones de la comunaria, se resolvió por un 3,8. Todos pensamos que la resolución acabaría en un 4, pero no tal. La comunidad había expresado su criterio y evaluado una tesis/investigación académica concebida desde el pensamiento, palabra y conocimiento de la comunaria y “de la mano de la comunidad”, como dice la poeta embera Nathaly Domicó (Comunicación personal).

Los presupuestos epistémicos del objetivo declarado son posibles de ser contrastados con la generalidad de los objetivos de investigación de la Tupak Katari, tanto en tesis como en tesinas. Los presupuestos epistémicos se distancian en cuanto la investigación no es “conjuntamente con la comunidad [...]” y menos investigar “los saberes y las prácticas culturales existentes en la actualidad [...]” y mucho menos para su revitalización”. Los tres procesos tienen continuidad con la investigación *Khuuc/Fogón*.

En el texto *Khuuc/Fogón* también se da cuenta en primer lugar de “las actividades con las cuales nos integramos a las labores de la familia que nos acogió”. Antes habían partido a las 7 de la mañana y al llegar a las 9 saludaron en nasawuye y en castellano y entregaron a modo de aporte algunos víveres. Luego: “Las señoras nos brindaron desayuno, participamos del trabajo que estaba realizando la familia ayudando a picar la tierra para sembrar papa y cebolla. Siendo 10:30 de la mañana nos dieron guarapo; mientras trabajábamos, conversamos y contamos anécdotas” (12).

La investigación en su momento en el CRIC y ahora en la UAIIN-CRIC, no está pensada para sujetos solitarios, aislados del mundo y de su mundo o, si se proyectan en la investigación acción participativa, será siempre un reto hablar desde la exterioridad de la comunidad, si el mundo de la comunidad investigada no fluye por la mano y la porosidad del cuerpo investigador, el flujo dinámico de la corpo-política. Estas formas participativas pueden tener buenos resultados y hasta son necesarias, pero para los intereses de los pueblos y de la UAIIN-CRIC, la investigación implica viaje y camino. En consecuencia, esa acción de desplazamiento revela al cuerpo dispuesto a compartir las prácticas y mundo de la comunidad, desde la comida, el trabajo y la conversación previa al tema mismo de la investigación. Esa previa convivencia determina la investigación basada no tanto en “un pacto de confianza”, como dice Silvia Rivera sino en práctica de convivencia apoyada y definida inter-institucionalmente por el Centro de Formación Integral Luis Angel Monrroy y el PEB-CRIC.

Después de varias acciones de convivencia, entre almuerzo y trabajo, hicieron el recorrido por el tul. Este caminar les permitió ver el policultivo de “maíz, frutales,

cebolla, coles, plantas medicinales y muchas plantas ornamentales, también gallinas y perros”. La descripción del tul se la hace desde ciertos “ojos milenarios” que intentan mostrar la diversidad de un micro sistema agrícola que se diferencia del sistema basado en el monocultivo, propio de las políticas estatales y las ‘transnacionales transgénicas’ así como la casa está constituida por el tul como lugar del policultivo sabio epistémico y espiritual.

La investigación en el texto *Khuuc/Fogón* no despliega explícitamente mayores referencias sobre la descripción del tul, pero muestra un mosaico diverso que los estudiantes investigadores perciben en el recorrido de la convivencia y la manera cómo el potencial del policultivo y las acciones de convivencia intercultural están presentes en el tul. La mirada descriptiva de los “ojos de la sabiduría milenaria” que se detienen sobre el tul, conlleva a entrever la política de investigación de la UAIIN-CRIC, y que se basa precisamente en saber mirar el espacio de la casa con “ojos de la sabiduría milenaria”, reconocer el punto relacional y, en vivencia, estar en flujo con la tierra, el territorio y en el policultivo de la diversidad. Como se dice en la tesis de Angelita Chalán, según sus palabras, “la producción que nos da la Pachamama, los granos tiernos, el choclo, los zambos tiernos, las flores y los frutos, todo este espacio es verde, muy colorido, lleno de alegría, y la alimentación nutritiva, como se dice de la tierra a la olla, siempre ha sido el mensaje con hechos y no palabras [...]” (Chalán 2017, entrevista personal).

Las palabras sencillas de Angelita Chalán despliegan la focalización de los investigadores del texto *Khuuc/Fogón*. En el contexto de las políticas de la UAIIN-CRIC, esas palabras sencillas ubican al tul no sólo como una política del huerto escolar, sino como un espacio colorido, de alegría y alimentación nutritiva y no sólo como espacio de satisfacción alimentaria, algo así como puede ser un centro productivo, importante pero distinto a un espacio productivo de una familia en comunidad que vive la cotidianidad de la siembra de alimentos en resistencia y re-existencia a la invasión colonial de los españoles que “significó la dominación, sometimiento y con esto la transformación de los modos de vida de los pueblos indígenas” (Echeverri 2014, 9). Ese espacio doméstico configura la alegría de la soberanía alimentaria y la certeza de una comida no violada por los transgénicos. En este sentido, la mirada sobre el tul de parte de lxs investigadorxs y su correspondiente lugar y valoración develado en la focalización visual en plena investigación, contraen a contraponer que “el tul escolar propiciaba la recuperación de las prácticas culturales propias y a la vez, representaba

una estrategia pedagógica e investigativa para los menores educandos” (12). Un centro productivo en la escuela o la universidad no es igual a un (poli)cultivo en la familia y comunidad. Puede ser productivo y necesario pero que el tul y cualquier (poli) cultivo se dé en la casa, es mucho más pertinente y correspondiente a reproducir “un modelo integral del cosmos” (Echeverry 2014).

1.3.7. Investigación matemática y producción: danza espiral y fractal

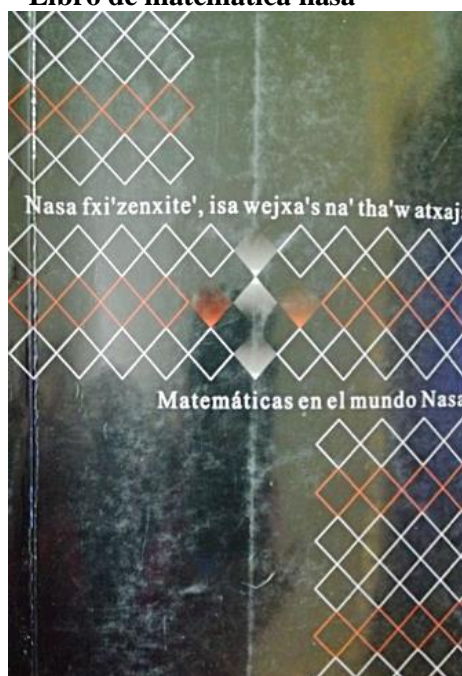
La matemática no es sólo occidental o indígena,
es pluriversal porque expresa la sabiduría
ancestral de los pueblos.
(UAIIN-CRIC-PEBI, Tejido de conocimientos)

La UAIIN-CRIC se asume como universidad intercultural. Este sentido se despliega en términos curriculares, pues el curriculum que la estructura toma en cuenta el conocimiento occidental desde la perspectiva del legado histórico de Quintín Lame, la historia educativa acumulada desde el PEBI y las escuelas comunitarias, el territorio y las comunidades. Las matemáticas en este sentido son importantes si se las asume desde las matrices propias a contracorriente de las matrices exógenas que estructuran los currículums oficiales. En el marco de las investigaciones que despliega la UAIIN-CRIC, el PEBI ha desarrollado desde el ámbito de la investigación el libro *Nasa fxi 'zansexite', isa wejxa's na' tha'w atxaja / Matemáticas en el mundo nasa* (Gueguia et al., 2009). Esta investigación se asume como “un proceso de formación comunitario y colectivo”, pues tan importante fueron los resultados como “contar cómo fue el desarrollo de este trabajo, porque para nosotros fue una experiencia de formación en la que todos aprendimos, tanto el grupo de investigación como las comunidades participantes”. Aprender en la investigación tiene que ver con la consideración de “las formas de aprender que las comunidades han mantenido y actualizan en el tiempo” (119). Esas formas de aprender implican una comprensión y conexión intersubjetiva donde la investigación no es individualista ni autoritaria, supone unidades alternas de vivencia reconociendo el derecho a existir y revitalizar las formas locales de aprendizaje. Este aspecto es por demás importante porque no hay una transmisión del saber, una aplicación metodológica desde la exterioridad de la comunidad. La superioridad excluyente de la epistemología occidental y la creencia en que el modo de saber investigativo occidental es superior y universal, por tanto, la reproducción de un proceso de autocolonización, no existe. La comunidad no teme pensar por sí misma de manera

creciente y trastocar la práctica intelectual–científico–académica dominante. Por ello la producción de sus propios conocimientos impulsados y sistematizados por la UAIIN-CRIC, permite la producción colectiva de conocimiento. Al dar la vuelta los protocolos de investigación dominantes y su matriz de pensamiento, también ponen en vilo el diseño de ser desarrollados y occidentales, según la pretensión de la superioridad epistémica y misión educativa moderna (Fraga 2015, 210). En este sentido, el grupo de investigación y las comunidades participantes se caracterizan por un entramado de tres procesos importantes: a) fortalecimiento de identidades en el contexto comunitario, b) la apropiación del territorio c) la producción colectiva de textos escritos.

Imagen 76

Libro de matemática nasa



Fuente: UAIIN-CRIC
Elaboración propia

Para culminar esa investigación se han redefinido los protocolos convencionales por una experiencia en donde los conocimientos situados localmente están reposando, es decir ya existen en situación de avivamiento consciente, y los investigadores se asumen en un “somos nosotros” dinamizador “quienes los despertamos” (119). El conocimiento, entonces, no está exclusivamente en la exterioridad del territorio, sino en su densidad e intensidad física, simbólica, espiritual y política. Así, la investigación es un acto de conciencia de lo que existe y en ese sentido se forman los investigadores en la UAIIN-CRIC y el PEBI; este solo hecho es un claro pachakuti, pues se trata de trascender para

complementar la formación disciplinar. Además, hay una evidente función a cumplir que al mismo tiempo encuentra sus límites, pues “no siempre sentimos o interpretamos adecuadamente y es ahí donde se pone en juego la pervivencia de valores como la identidad, el territorio y las formas de comunicación”. No se plantea la centralidad investigativa del sujeto epistemológico que hace ciencia y aplica un método prescriptivo, sino el aprendiente sujeto hermenéutico que comprende. Por ello la autoconciencia de no siempre sentir o interpretar adecuadamente a una comunidad conlleva el riesgo de la pervivencia de valores por otra que puede ser de imposición.

Esa pervivencia de valores no es algo dado o valores a ser instruidos, sino un proceso de interacción en los espacios sagrados, en las casas ancestrales, en el territorio, por lo que es también un proceso de cuestionamientos y de afirmaciones. Como dice Leyer Zemanate, “Hay que desaprender la razón de allá, la universidad, y reaprender a caminar la palabra de acá, la comunidad” (2016, entrevista personal). Las palabras de la ex-coordinadora de Pedagogía Comunitaria de la UAIIN-CRIC dan cuenta de que con la razón científica convencional no será posible dar continuidad a la pervivencia de valores de los pueblos. Será la palabra caminada de la comunidad la que garantice su propia pervivencia. Reaprender a caminar la palabra es una cosmoacción que implica germinar y florecer sentidos desde las prácticas de la cultura y la lengua. No es el ejercicio instrumental de la palabra que enfatiza mensajes o información sino el despliegue de la palabra como protoplasma de comunicación en y desde el territorio. “No se trata solamente de comunicar “para” o “sobre” el territorio, sino de concebir un territorio de comunicación donde se entrelazan la cultura, el conocimiento ancestral y la defensa de la naturaleza” (Almedra 2012, 6).

En este contexto, la investigación de la matemática nasa tiene un correlato curricular en la formación de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria, a manera de un círculo continuo, y que involucra a los espacios productivos del territorio. Como bien se sabe, hoy en día hay una tendencia hasta en la educación privada de dotar de espacios productivos a las escuelas. Ello es importante en cuanto se pretenda promover la soberanía alimentaria e inclusive aprender de manera viva la física y la química. Pero aún así, la línea productivista y la naturaleza pasiva aun son modos modernos de acercarse a ella. En esa línea está el énfasis “Matemática y producción” en el currículum *Tejido de conocimientos. Licenciatura en Pedagogía Comunitaria con énfasis en las áreas del proyecto educativo comunitario* (2017). Una de sus imbricaciones referidas a la matemática ejercida en territorio, plantea:

Para comprender las diversas ramas de la matemática sólo se necesita visitar la naturaleza y hacer observaciones análisis detallados al movimiento de las plantas, animales, personas, agua, viento y nubes. Los bosques y las huertas tienen sus propias formas de organización de acuerdo al tiempo, clima, energías, y terreno. Los ríos con su crecimiento, con su color, sus recorridos muestran diversos espirales. Los árboles con sus raíces, troncos, hojas, las flores, con sus colores y estructuras, permiten hacer estudio sobre la geometría o movimientos fractales. Se puede sentir el viento, pero también ver a través de las danzas espirales de las hierbas.

Nuestros médicos tradicionales realizan composición química con plantas, agua, y energía de la naturaleza para la armonización de todos los seres [...]. Entonces por ser pueblos ancestrales, poseedores de sabiduría y por ser hijos de la madre tierra debemos comprender la matemática desde la naturaleza, logrará explicar la naturaleza desde la matemática. El libro de la naturaleza está escrito con caracteres matemáticos. La naturaleza posee infinidad de sabidurías, desde allí es posible estudiar y entender la química, la física, la biología tal cual como han demostrado nuestros médicos tradicionales ancestrales y los científicos occidentales como Galileo (153).

De las observaciones del movimiento de la naturaleza emergerá la comprensión de la matemática diversa. Hacer observaciones de movimientos y dar cuenta de su organización de colores y estructuras en formas espirales y movimientos fractales implicarán a la existencia misma del ser, pues como dice complementariamente en uno de sus objetivos generales: “Entender que el sistema de la vida de los seres es matemática porque camina según el ritmo del tiempo y el territorio” (154). La matemática entonces no es sólo un sistema abstracto y objetivo, sino un sistema de vida de los seres en donde el estudiante es un ser más que está en interrelación. A esto se suma la presencia cualitativa de médicos tradicionales y sus prácticas de composición química con diversos elementos de la naturaleza. La armonización espiritual, que compartimos tantas veces en Pescador, Caldon, Quintana y Popayán, es una composición química desde el punto de vista físico de las plantas, pero al mismo tiempo se trabaja el encuentro/t'inkhu de las energías heterogéneas y la concentración espiritual. Como dice la investigadora nasa Edilma Díaz:

Esta relación tan estrecha entre el espacio espiritual y el espacio tangible en el trabajo del médico tradicional, quien busca armonizar para hacer posible la convivencia territorial y social. El médico se comunica permanentemente con el trueno, el cual le permite orientarse en relación con el conocimiento y el uso de las plantas medicinales. A través de visiones él ubica el lugar preciso donde están las plantas y cómo manejarlas para armonizar la comunidad y el territorio (2009, 73).

Las plantas operan en esa doble dimensión material y espiritual. A diferencia de una perspectiva sólo académica o científica, que invisibiliza lo espiritual, la matemática que se promueve toma en cuenta el nivel cosmológico, espiritual y de armonización de

la composición física y química. Los estudiantes que serán luego dinamizadores docentes en sus territorios, tienen continuidad entre sus comunidades y las clases de matemáticas, las cuales se dan en las aulas y en las fases presenciales pero también en las salidas pedagógicas a determinados territorios. Así, comprender y aprender la matemática desde la naturaleza, implica observar su “infinitud de sabidurías” y desde esa localización estudiar y entender las disciplinas, con un matiz dual y fronterizo: observar desde los médicos tradicionales ancestrales y los científicos occidentales como Galileo.

En este sentido, los “movimientos fractales” a observar implican hacerlo desde una forma epistémica y espiritual determinada, es decir, desde el despliegue de formación en una ontología relacional con el pluriverso. Por ontología se puede comprender a las premisas de relación con las entidades que realmente existen en los diversos mundos. No se trata de observar a la naturaleza como un escenario poblado de objetos todos autoconstituidos y y autoregulados, posibles de manipular con libertad investigativa. Se trata, en la interrelación, de crear y/o germinar también nuevos mundos de comprensión, por ejemplo, que no es posible la destrucción porque todo tiene vida y existencia, esto porque el acercamiento a la naturaleza es “un procedimiento compensatorio de integración tendiendo a crear en todos sentidos trenzas de solidaridad y vínculos de continuidad” (Dehouve 2017, 141).

Para ello la multidimensionalidad y entretejido del territorio, la comunidad, la visita a los lugares sagrados, el fogón, la casa ancestral implican una permanente ejercicio del saber mirar sintiendo, escuchando, compartiendo, percibiendo el pluriverso de mundos allí donde el sistema moderno colonial enseña a ver un solo mundo. La mirada de ojos de sabiduría milenaria implica al despliegue y entretejido de las dimensiones de percepción (no desarrollo de competencias constructivistas). En este sentido, la formación de los ojos de sabiduría milenaria en la UAIIN-CRIC no implica ubicarse o localizarse existencialmente en la relación moderna sujeto vs. objeto, más bien contrae a su total descolonización y liberación de ese diseño epistemológico que ha colonizado la escuela y la universidad.

1.3.8. Investigación, conocimiento y familia extensa: la intención ancestral del trueque

Desalambrar la Tierra depende de desalambrar el corazón [...]. Hacer agenda de lucha desde abajo: desde las comunidades que luchan y desde adentro de la Tierra.
 Ju'gtewesx üskipnxi kawęę'na: volver a las raíces, sentir desde adentro de Uma Kiwe, la Tierra Madre.
 (CRIC, II Encuentro Internacional de Liberadores y Liberadoras de la Madre Tierra, 2018)

La investigación y la producción de conocimiento tiene que ver con prácticas colectivas como el trueque. El conocimiento no es algo determinado por el procolo absoluto del método prescriptivo ni una teoría fundamental sino del escuchar la lengua oral en el campo abierto del trueque. Por ello es importante comprender que el individualismo autosuficiente de un investigador que no sienta con el corazón y desalambre su condición colonial y peor no pueda interrelacionarse con la naturaleza y la comunidad, difícilmente podrá acceder a los conocimientos del pluriverso nasa. Y la academia convencional, las universidades públicas y privadas están hechas precisamente para separar esa relación, focalizar la familia reducida filial y cultivar una sola disciplina, con a veces interdisciplina disciplinante. Si bien es un derecho liberal a nivel de conocimiento forjar este tipo de universidades, también es un derecho existir, investigar, y producir conocimiento de otro modo. Y en el caso de la UAIIN-CRIC investigar y generar conocimiento con pertinencia territorial, sociocultural y lingüística. Al respecto, el dinamizador nasa de la UAIIN-CRIC, acaricia lo siguiente:

Una de las características que ayuda a articular la tradición de los Nasa, es la familia extensa a partir de la cual se tejen las costumbres que nos identifica como pueblo étnico, es la familia extensa el sentir de una comunidad que abraza por igual a todos los miembros de esta cultura, la tradición de la palabra, es el sentir desde el cultivar, en el Tul o huerta de los alimentos básicos de la familia, es la experiencia diversa en el cultivar distintas plantas alimenticias y medicinales en un lugar que garantiza la seguridad alimentaria de este pueblo, donde los ancianos y las nuevas generaciones se encuentran para más que cultivar alimentos, cultivan la vida misma en la palabra que debe ser pasada de una persona a otra en distintos momentos de la existencia de este pueblo ancestral (Ramos 2017, entrevista personal).

La familia extensa es la familia de la comunidad con la naturaleza y el cosmos. Es una familia infinita que se entrama por acciones y dinimizaciones fundada en la palabra. Palabra que implica sentir el policultivo del Tul o la huerta es la experiencia diversa del policultivo de distintas plantas alimenticias y medicinales. Esa experiencia diversa implica relaciones diversas. Modos de sentir, escuchar y hablar con los diversos y heterogéneos mundos del pluriverso. Como decía el sabio Manuel Sisco: “las plantas hablan y a veces hay que armonizarlas, a veces puede ser una planta picante otra dulce y entonces hay que estar en su hacer” (2015, entrevista personal).

“Estar en su hacer” implica que las plantas también tienen su dinámica de estar en el pluriverso y que el ser humano puede ser parte de ese su hacer y comprenderlas para seguir tejiendo la vida, armonizando los desequilibrios. No se trata entonces de cultivar sólo alimentos, menos de investigar sólo desde la parte físico-química de la transformación industrial de los alimentos, en laboratorios respetables y también necesarios. No se niega la ciencia de laboratorio, sino su reducción a la intención centenaria de comercializarlos y apuntar a los niveles verticales del conocimiento experto y lineares del desarrollismo capitalista. Se trata de investigar las dinámicas interiores de la naturaleza que pasan por una relación transracional, es decir que va más allá de la razón científica. Investigar la naturaleza implica hacerlo no como un objeto discreto en sí mismo, sino en sus múltiples relaciones y comportamientos así como en la palabra interactuada y asumida como sujeto de lenguaje que escucha y habla. En este sentido, la autoconciencia no es sólo del sujeto nasa, ni tampoco sólo de la naturaleza sino que es una relación entretejida en el flujo vibratorio con el cosmos. Por ello el concepto nasa de “familia extensa el sentir de una comunidad que abraza por igual a todos”, no es un ideal abstracto como la igualdad liberal, es una experiencia mancomunada a los seres del pluriverso, y más, es un entramado de conversaciones y cosmoacciones investigativas infinitas. Entramado y flujo infinito constituyen las posibilidades de investigación y generación de conocimientos, que hemos denominado cosmocimientos, atendiendo la definición de cosmoacción del sabio Manuel Sisco. La idea de infinitud está relacionada a que la investigación nunca acaba. Como siempre hay comunicación con los seres y energías heterogéneas del pluriverso, también un t'inkhu, en el momento en que se piensa que ya se conoce o revela el conocimiento, se reinician otros niveles a conocer e investigar. Con todo, a esta experiencia mancomunada el sabio Abelardo Ramos denomina: “dimensión cosmogónica colectivista”.

Esta dimensión implica al valor semántico kwe'sx “donde ser emisor es ser la pieza activa de la comunicación y es la manera de presentarse con voz inclusiva, es decir, haciendo la palabra de todos”. ¿Qué significa hablar entonces, para el mundo nasa? Fanon decía que hablar significa existir absolutamente para los otros. Esta definición potencia la interpretación y también da lugar a comprender que hablar significa “hacer la palabra de todos”.

Al igual que la lengua aymara y quechua, sobre esa base lexical del “kwe'sx”, se complementan breves sufijos con amplia significación que dan lugar al porqué de la investigación y de qué manera investigar implica hacerlo de otro modo y por fuera de las estructuras de dominación epistémica:

1. Naa kiwekwexxi “esta tierra es de nosotros”
2. Naa jii taxxa ‘ kwe sxji “este conocimiento es nuestro”
3. Jiisa nasa “gente nasa de conocimiento”

Nosotros la gente nasa al sembrar plantas, criar animales, danzar nuestras cosechas, en solsticio de la luna abuela, acariciamos el territorio que amamos, en igual medida amasamos el pensamiento, para producir los conceptos necesarios para explicar nuestra vida con voz de agua cristalina, y transmitirla de generación en generación . La gente nasa desde tiempos de nuestros antepasados hemos heredado como palabra de todos , formando comunidad. En nuestra palabra nasa tenemos decires como: kwe 'sx nasa yuwe' teecx uuscxa ki'pcxa mjinxí que en castellano traduce: “nuestra lengua nasa está trabajada poniendo todos como un solo corazón. Visto así, desde el pensamiento Nasa la realidad es la casa o contexto de múltiples conocimientos del mundo (Ramos, 2017 6).

La enacción investigadora implica múltiples relaciones de siembra, crianza, danza en tiempos espacios pertinentes, no cualquier momento, así es como “acariciamos el territorio que amamos”. En continuidad a las caricias amorosas, se amasa el pensamiento para generar “conceptos necesarios para explicar nuestra vida con voz cristalina y transmitirla de generación en generación”(8). La investigación y producción de conocimiento, por tanto, rebasa la relación sujeto-objeto, científico que sistematiza y ordena las leyes de la naturaleza y aplica tal o cual tecnología, sin ninguna relación de caricias ni amasijo de pensamiento entre su ser y el ser plural e infinito de la naturaleza. La naturaleza que se investiga acariciándola y amasándola en el pensar la lengua, entonces, da cuenta de que no tiene dimensiones separadas de existencia. Las ciencias naturales o duras, en este sentido, están en su mundo eurocéntrico colonial, por cuanto separan y focalizan un producto de sus dimensiones míticas, históricas y lingüísticas, y ven la aceleración productiva y la transformación en valor agregado con transgénicos por lo que se viene generando desequilibrios en los ciclos productivos. Por ello la

universidad pública debe girar hacia “un cambio de mentalidad” en cada una de las carreras y facultades, producir bienes comunes”, y “para eso no sólo se necesita un conocimiento tecnológico sino también un conocimiento integral” y “tipo de relaciones” como también dejar de sustituir radicalmente “las concepciones cíclicas de tiempo por concepciones lineales y progresivas del mismo” (Tapia 2014, 98-103).

La UAIIN-CRIC, Abelardo Ramos y los estudiantes de Pedagogía Comunitaria muestran las relaciones con la naturaleza a flor de piel. Precisamente esta experiencia de investigación la vivimos en Quintana, cuando realizamos el trabajo de campo. La UAIIN-CRIC promovió la visita la asistencia al trueque, poniendo a disposición unas chivas coloridas. Varios estudiantes fueron y particularmente compartimos todo el trayecto con la estudiante de Pedagogía Comunitaria y mayora nasa Dolly. La recomendación pedagógica e investigativa era acompañar la experiencia del trueque e investigar las semillas, las plantas y las medicinas, e intercambiar productos que pudieran llevar desde sus comunidades aquellos estudiantes que estuvieran en disposición, además que podrían ir definiendo sus temas de investigación los estudiantes que investigarían en el énfasis de Matemática y producción, aunque no se reducía a esta línea porque el trueque daba lugar para alentar conexiones con lenguaje y comunicación, etc.

Si el método científico está al servicio de los intereses economicistas, el problema no es solo la función subordinada al economicismo (quizás capitalista o socialista) sino su propia configuración relacionada a la economía. La ciencia y los intereses economicistas que la subordinan han distorsionado su aparente intención benéfica para el mundo. La ciencia hoy está al servicio de los poderes transnacionales, por lo que es necesario una práctica de la alteridad estructural para el mundo y para la preservación de los mundos. No se podría salvar al mundo y a los diversos mundos con la misma forma de pensar económico que generó su crisis, como dice Escobar: “Una nueva forma de pensar es importante para actuar ya. La economía debe ser entendida como un sistema abierto que está inserto en la naturaleza y se relaciona con otros sistemas. Comprender que este complejo mundo constantemente está siendo creado y destruido por el hombre” (19).

Esa nueva forma de pensar no podría ser fragmentadora, aislada de otros contextos de saber, conocer e investigar, tal cual es hoy la economía como disciplina y política estatal, individualizada, jerarquizada en facultad y carrera respecto a conocimientos otros. La economía inserta en la naturaleza es una proposición que

cuestiona la configuración epistemológica de las visiones economicistas del capitalismo y del socialismo, pues igual son extractivistas y ambas separan la economía de la naturaleza. Su imbricación posible como sistema abierto *en* la naturaleza tiene implicaciones descoloniales no percibidas por los economistas y las facultades de economía. Como dice Arturo Escobar:

Mientras que la ciencia impone su criterio de racionalidad y objetividad sobre toda forma de vida y conocimiento de forma monolítica, apoyada en la creencia en una realidad inamovible de materia situada en el espacio y el tiempo como en una grilla euclidiana la economía hace lo propio sacando la esfera de la producción del flujo de la vida, de la materia y la energía, y la tecnología sedimenta esta ontología con sus formas de instrumentación maquínica industrial y no convivial (Illich). Así en la modernidad capitalista patriarcal, aprendemos desde niños a darle prioridad a la producción y al consumo (a costa de otras formas de valorar la existencia), al éxito individual, (en vez del buen vivir colectivo), a orientarnos hacia el futuro (en vez de estar presentes al presente, de habitar en el *hic et nunc* de la cotidianidad), y a subordinar la espiritualidad al materialismo de las cosas, el ser al poseer (109).

La ciencia saca la producción del flujo de la vida e instala la tecnología como sustrato de la ontología capitalista. La producción deviene ‘en sí mismada’ lejos de toda relación y de formas otras de existencia. En la cita cabe subrayar la tensión criadora del proyecto industrializante vs. convivialidad como antagonismos civilizatorios que pugnan en contextos de lucha por la liberación de la madre tierra, tal cual propugna el CRIC, a diferencia oceánica de otras organizaciones sociales.

La relación entre economía y naturaleza es abordada por las universidades indígenas desde sus diversos programas, trazas, carreras o tejidos de conocimientos. El CRIC desde su creación en 1971 ha generado políticas de economía comunitaria o solidaria, creando por ejemplo tiendas comunitarias, las cuales dieron novedosos resultados así como dejaron de practicarse por las injusticias estructurales de la economía regulada para intereses corporativos.

La economía comunitaria o solidaria es una propuesta estatal en las constituciones de Ecuador y Bolivia. Está enunciada en el marco de la superación del capitalismo concentrador, elitista y no redistributivo. Sin embargo, poco o nada se ha avanzado en la economía comunitaria como matriz alterativa y alternativa a la economía capitalista. En este marco, las universidades indígenas tampoco van generando los fundamentos y las experiencias de posibilidades económicas comunitarias si no son los pueblos de su contexto y la organización como el CRIC quienes vienen abriendo senda para pensar, dinamizar y realizar formas de economía comunitaria o solidaria.

¿Qué alternativas de economía propia basadas en una comunitariedad de la economía y naturaleza se visibilizan en y alrededor de las universidades indígenas; de qué manera sus procesos pedagógicos e investigativos están articulados a prácticas como el trueque?

Las propuestas formales de sistematización de una economía propia han tenido sus límites frente a la hegemonía de los esquemas económicos estatales. Sin embargo, las multiplicidades económicas localizadas en diversos lugares y territorios se expresan de muchos modos. Una de esas formas es el trueque, práctica de intercambio recíproco de muchos pueblos de Abya Yala desde antes de la llegada de los conquistadores. Pese a su constante desestructuración por el sistema económico privado capitalista, el trueque ha resistido bajo formas invisibilizadas y ruralizadas y en muchos casos sin que el propio Estado se dé cuenta de su inevitable persistencia.

Según Miriam Galeano Lozano en septiembre de 2003 se realizó en el resguardo del Alto del Rey, el primer trueque organizado por el CRIC, el proyecto de salud zonal, la Asociación de Cabildos Genaro Sánchez y la emisora “Renacer Kokonuko”. Habrían participado unas 150 personas, quienes intercambiaron productos agrícolas cosechados en las huertas según el programa de salud de Paletará. Después de este evento se organizaron en Kokonuko, Paletará, Guarapamba, Puracé, Poblazón y Quintana, incluyendo trueques educativos para compartir materiales pedagógicos. Estas experiencias llevaron a que se realizará en el 2005 el primer trueque Regional de pueblos indígenas del Cauca, llegando a participar más de 2000 personas:

El trueque adquiere su significación al potenciar los diferentes pisos térmicos, el saber tradicional agrícola y las estructuras organizativas del movimiento indígena. Conscientes de estas riquezas, los indígenas convierten al trueque en otra expresión de resistencia en contra de las políticas económicas. Más exactamente contra el TLC y el ALCA. “Trueque en Tiempos de globalización” es su lema. O como dicen los indígenas del Putumayo: “De la chagra a la resistencia”. Desde la huerta casera se prepara la defensa a la inundación de productos agrícolas subvencionados de Estados Unidos.

El Trueque va acompañado de un trabajo de sensibilización y capacitación a la comunidad en seguridad y autonomía alimentaria, derechos humanos, coyuntura política nacional y mundial. Él es un espacio de expresión política y cultural. Se les denomina “Encuentro de Pensamiento, Lucha y Reivindicación de Resistencia”. Para las autoridades tradicionales “estos encuentros se realizan contra las cosas que nos impone el gobierno para responder con organización indígena” o “demostrarle al Estado que estamos organizados y que seguimos resistiendo” (Galeano 2006, 290).

Hay una relación entre el saber, las estructuras políticas de la organización y el trabajo de sensibilización que puede ser entendido como acción pedagógica. Esta relación no está estructurada como una dimensión de usos y costumbres, sino como una

dimensión altamente política y que tuvo que ver con la resistencia a las estrategias globales de las corporaciones transnacionales del TLC y del ALCA. El título “Trueque en tiempos de globalización” desafía a la realidad de la globalización y a la lógica del capitalismo avanzado y pone en la escena central del trueque la dimensión del conocimiento, lo que se denomina como “sensibilización y capacitación a la comunidad en seguridad y autonomía alimentaria, derechos humanos, coyuntura política nacional y mundial”. Sí la mayor consecuencia de la geopolítica del conocimiento es poder comprender que el conocimiento funciona como la economía, en el trueque como acto de resistencia también se da la posibilidad de una economía otra configurada desde un conocimiento otro.

Esa posibilidad de desafiar y poner en vilo al capitalismo avanzado, corporativo transnacional, consumista e individualista está estructurada también al espacio de la chagra como espacio de conocimiento, biodiversidad y sostenibilidad de un sistema de producción indígena donde la interacción con diversos seres y procesos permanentes de observación fractal promovida en los estudiantes de la UAIIN-CRIC, y diálogo con la naturaleza configuran el entramado de resistencia. El espacio del trueque es una articulación de experiencias locales contra el desposeimiento ecológico y desvalorización de la vida contra “la revolución científica de Europa [que] transformó la naturaleza de terra mater en una máquina y una fuente de materias primas; con dicha transformación quedaron eliminadas todas las limitaciones éticas y cognoscitivas que impedían violentarla y explotarla” (Shiva 2004, 21). En esta línea, el sentido de resistencia va “desde la huerta casera”, que es un sistema interaccionado de producción entre diferentes colectividades, especies y variedades bióticas de plantas y animales en relación al camino del cosmos, y es el lugar desde donde “se prepara la defensa a la inundación de productos agrícolas subvencionados de Estados Unidos”. La huerta casera de la familia y el trueque constituyen lugares donde concurren una diversidad de familias en comunidad, constituyen la relación entre micro-política y el devenir de la macro-política global y del gobierno, que viene además con sus transgénicos y con su saber colonizador.

La UAIIN-CRIC, Abelardo Ramos y los estudiantes de Pedagogía Comunitaria muestran las relaciones con la naturaleza a flor de piel. Precisamente esta experiencia de investigación la vivimos en Quintana, cuando realizamos el trabajo de campo. La UAIIN-CRIC promovió la visita la asistencia al trueque, como parte de la investigación que debían realizar los estudiantes, poniendo a disposición unas chivas coloridas. Varios

estudiantes fueron y particularmente compartimos todo el trayecto con la estudiante de Pedagogía Comunitaria y mayora nasa Dolly y el chef natural Andrés de Kokonuko. La recomendación pedagógica e investigativa era acompañar la experiencia del trueque e investigar las semillas, las plantas y las medicinas, e intercambiar productos que pudieran llevar desde sus comunidades aquellos estudiantes que estuvieran en disposición, además que podrían ir definiendo sus temas de investigación los estudiantes que investigarían en el énfasis de Matemática y Producción, aunque no se reducía a esta línea porque el trueque daba lugar para alentar conexiones con los otros énfasis.

El trueque convivido fue una forma de interrelación entre diferentes escenarios agrícolas, entre diversos conocimientos a partir de las semillas y entre diversos usos y costumbres organizativas de los pueblos.

Imagen 77
Trueque



Fuente y elaboración propias

El trueque para ser interrelación y encuentro no se genera en la acción neutra del intercambio de un producto por otro, en el intercambio operativo del excedente o en la necesidad de cubrir una carencia. Se trata de un proceso organizativo previo que contextualiza las dimensiones de dignidad respecto a la seguridad y autonomía alimentaria, derechos humanos y la macro política nacional y global.

Es por demás interesante las formas de nombrar –que es un nombrarse, descolonizarse– como “Encuentro de Pensamiento, Lucha y Reivindicación de Resistencia”; “organización indígena”; “seguimos resistiendo”, pues se interrelacionan la autonomía de pensamiento propio, autoconciencia organizativa y política frente al Estado y los diseños globales del consumo ciego. En este caso, la experiencia del trueque revela una otra condición de existencia organizada capaz de representar un modo civilizatorio de vida, una salida viva al despilfarro, al consumo exacerbado y a las prácticas desechables que se ortopedizan en la vida: última moda, alimentos chatarras, uso de plásticos, exigencias corporales, dependencia del dinero.

Pero si bien esto acontecía desde el 2003, según Myriam Galeano, los pueblos del Cauca tendrían una mayor densidad de experiencia del trueque. Para el sabio nasa Joaquín Viluche la experiencia habría comenzado con la reconstrucción del ritual del Shakelu en 1998: “es en el ritual del Shakelu que se cuidan e intercambian semillas y de ahí ya uno avanza con otros productos, pero lo importante fueron las semillas” (2017, entrevista personal). Para la sabia y gobernadora Kokonuko Rosana Zambrano, estudiante de Pedagogía comunitaria de la UAIIN-CRIC, lo iniciado por el pueblo Kokonuko en relación al trueque tendría una mayor continuidad y diversidad política entre resguardos. “Aun se siguen haciendo y esa es la parte más fuerte a diferencia de otros pueblos que ya no le hacen al trueque” (Viluche 2017, entrevista personal).

En el contorno de estas referencias, cabe significar el trueque en el marco de las tensiones criadoras de vida frente al consumo capitalista.

Joaquín Viluche nos decía que “Consumir productos de los que no sabemos nada de su origen nos dice que nos hemos olvidado de algo espiritual, lo sagrado de nuestro cuerpo. Sin partir del cuerpo, como construiremos identidad?” (Viluche 2017, entrevista personal). Cuerpo y origen de los productos/alimentos señalan la tensión criadora de la vida, pues el flujo convivial debiera estar cuestionando el dualismo ontológico en la economía fluyendo, vinculando y conectando, haciendo un solo cuerpo de naturaleza y cosmos: “Además se cuentan con variadas comidas cuya preparación guarda la memoria de los abuelos, nos hace recordar que somos un pueblo diferente con propuestas de vida frente a la homogeneización capitalista” (Viluche 2017, entrevista personal).

Conocer el origen de los productos desde la perspectiva espiritual marca una diferencia sustancial a conocer el origen de los productos desde la perspectiva orgánica. El consumo de alimentos orgánicos tiene como objetivo un cuerpo sano, libre de demasiadas toxinas, natural en su procesamiento. Por este camino también van los que

intercambian en el trueque, aunque con un matiz milenario, según el sabio Viluche: “la intención ancestral”.

La intención ancestral concebida como lenguaje y acción ética es la que diferencia de un trueque ya distorsionado en el valor económico del producto, más cuando el intercambio se tasa por el ajuste de cambio monetario, y no por la reciprocidad en el tiempo–espacio cíclico del trueque:

Es que en el trueque nuestro se da mirando nomás los productos y si tengo una diferencia, digamos que queremos cambiar papa por panela, y el otro tiene más papa, yo al otro trueque le devuelvo. Hay reciprocidad porque así hemos cultivado los alimentos (Viluche 2017, entrevista personal).

La reciprocidad entendida como *ayni* permea las acciones previas, las presentes y las futuras y en forma circular establece el devenir no tanto de la justicia sino del equilibrio ontológico que se da en los productos como en la forma de intercambiarlos.

Ese equilibrio que requiere de una sabiduría de ojos milenarios para mirar los productos y desde esa mirada colocar los puentes de ida y vuelta por donde fluyan los productos “mirando nomás” las proporciones de las necesidades a intercambiarse y de los extremos a equilibrarse en la palabra a encontrarse y darse (cumplirse) en otros trueques. Como dice Olver Quijano:

Es evidente la presencia en estas jornadas, tal como lo han expresado distintos comuneros en nuestros diálogos, de la composición de la palabra, el acto de ‘empalabrar’ el mundo, de “acomodar previamente la palabra para el intercambio posterior, de “acomodar la palabra para cambiar con el corazón”, esto como muestra de un escenario que al lado del intercambio de productos también da cuenta del intercambio de pensamientos, sueños y proyecciones existenciales en continuo tejido político y socio/cultural (Quijano 2012, 270).

Hablar en un evento masivo de trueque implica una relación con el mundo, una forma de ser y estar en una práctica donde no prima la razón de extraer del otro una ganancia.

Imagen 78
Los tejidos en trueque



Fuente y elaboración propias

Es importante “la composición de la palabra” y “el acto de ‘empalabrar’ el mundo”. La contextura de la palabra no es cosa ni herramienta para conseguir un fin ni opera sobre un objeto borrado de la historia. La palabra se engendra en la relación con el producto y con la persona a intercambiar y acomodarla en esa interrelación implica hacerlo desde el corazón. La interrelación de la palabra que promueve el intercambio implica sentir la emoción de dar/se) al otro y de darse en el producto. El producto conlleva la huella del ser, hacer y estar previo en atmósferas de “pensamientos, sueños y proyecciones existenciales en continuo tejido político y socio/cultural” que trascienden el simple intercambio de productos signados sólo por la equivalencia del valor, cuando se trata sobre todo de productos vivos con los cuales previamente se convive para luego intercambiarlos desde el corazón y en la palabra, tal cual nos refería una comunaria Kokonuko en el trueque organizado por el CRIC, allá en el resguardo de Quintana, cuando participamos con la mayora Dolly y el sabio chef natural Andrés:

Imagen 79
Palabra e intercambio



Fuente y elaboración propias

El producto compartido o intercambiado está precedido de un pasado configurante de manera ritual, de haber pedido permiso a la tierra y de haberla acariciado para que alimente a sus hijos. Al respecto, dice Lenin Anakona del pueblo Yanakona, para hacer un trueque hay que “preparar con tiempo, hacer los rituales respectivos, preparar las semillas, saber que en un tiempo se va a compartir y que hay que llevar lo que uno quiere recibir” (Anakona, 2016, entrevista personal).

El comunario de Kokonuko y el docente Yanakona de la UAIIN-CRIC mencionan el orden vital subyacente a cada alimento y a la acción necesaria para que emerja bien. Así lo requiere la tierra, quien escucha y espera un comportamiento por lo que hay que desplegar la reciprocidad o el ayni. El don de dar está precedido del don de recibir, lo cual conlleva a trascender toda jerarquía de poder de un ser supremo caritativo y piadoso, quien sería el dueño absoluto del mundo de producción. La relación de reciprocidad, como dice desde la Tupak Katari el sabio Atho, es de madre a hijo y de padre a hijo, “pues es nuestra pachamama y nuestro pachatata a quien críamos y nos crían. Por eso hay que dar con todo respeto y de todo corazón” (Atho 2016, entrevista personal).

En el trueque realizado en el resguardo de Quintana y en la misma conexión ontológica, en una atmósfera colectiva de intercambio de palabras y productos, la mayora Dolly decía que hacer trueque implica “llegar a la casa y pedir permiso, no pasar derecho, hay que pedir permiso a la autoridad espiritual”.

Imagen 80
Interacción de semillas



Fuente y elaboración propias

Imagen 81
Guardia indígena y escuela pensamiento propio



Fuente y elaboración propias

Y el sabio Andrés decía:

Claro, cuando veníamos había que considerar al cuidador del territorio. Habrá que hacer una refrenda, un llamado de atención generoso, porque a ese palito de eucalipto casi lo parte. Entonces le decía yo a la muchacha que este es un territorio y tenemos que tratar con respeto, y venir y pedir permiso, ahora puede ser que no lo creamos, que hemos dejado de creer pero no por eso dejó de existir. Tiene vida es un ser vivo y es un retoño. Y le dije a la muchacha haber le daré con un machete en la mano, como se siente, se siente bien?

Es que nosotros estamos en el comienzo del retorno, a veces tocará hablar duro en otras suavemente pero toca hacerlo. Porque solo tenemos una vida y volveremos a ser espíritu otra vez. Son los caminos de la vida, lo que nos nutre. (Andrés 2014, entrevista personal).

Imagen 82
El territorio y el retorno



Fuente y elaboración propias

El espacio del trueque es un lugar habitado al cual hay que considerar en su dimensión espiritual. Tan distinto al espacio moderno de un shopping, donde las coordenadas de relación están signadas por la materialidad absoluta del dinero, en el trueque de Quintana se generaban experiencias basadas en emociones, gestos y acciones propias de un ecosistema integral que vinculaba naturaleza, economía y educación-cultura. Esas experiencias serían configuradas en la reproducción sostenida en el tiempo, cada año, de manera cíclica que el CRIC iba promoviendo y donde los estudiantes de la UAIIN-CRIC y comuneros de la guardia indígena participaban con toda la memoria larga y profunda implicada en sus productos y relaciones.

1.3.9. El equilibrio ontológico del trueque

El trueque permite materializar los principios de la plataforma de lucha y de los planes de vida de los pueblos (Tocancipá 2008). Es un escenario de concurrencia de una diversidad de comunarios donde se despliega el entramado comunitario que viene construyendo el CRIC, y la UAIIN es la entidad epistémica–espiritual que impulsa a los estudiantes y docentes a fortalecer ese entramado. El trueque está imbricado al entramado comunitario de los pueblos y es una forma de vida alternativa, no sólo una estrategia, a las coaliciones de corporaciones transnacionales. Esa imbricación entreteje la multiplicidad de mundos bajo prácticas de reciprocidad, colaboración, pactos de confianza y “dignidad productiva”, como dijo una comunaria en Quintana. En este sentido, “el trueque es un sistema distinto a la economía de mercado, porque se da un intercambio directo, en donde se hacen visibles los conceptos ricardiano y marxista en los cuales las mercancías se cambian por su valor de uso y no por su valor de cambio” (Cadena y Muñoz 2007, 9).

El entramado comunitario que se implica en el trueque, sin embargo, no está siendo alimentado para todos los pueblos que integran el CRIC, tal como lo enuncian Olver Quijano y Magaly Galeano. Para Rosana Zambrano y Joaquín Viluche faltaría darle más fuerza y a la UAIIN mirar con mayor fuerza lo que pasa en varios pueblos e impulsar lo necesario en otros. Según el sabio Viluche se comenzó con el Shakelu nasa y continuó y diseminó desde el pueblo Kokonuko. Esa continuidad pudimos acompañar cuando participamos del trueque organizado por el pueblo Kokonuko en Quintana. Después no hay más referentes concretos y varios estudiantes de la UAIIN-CRIC coinciden en que “estamos flojo en eso”, “no, la UAIIN no ha organizado nada de

trueque estos años”. Lo dicho revela más la fuerza organizativa impulsada por el CRIC y la potencia de algunos resguardos y pueblos pero no por la intención pedagógica o investigativa de la UAIIN, pese a que en el SEIP se dice que “nuestra educación no puede estar separada de la cotidianidad [...]”. En este sentido, no estar flojo en eso, en el trueque, así como observa el sabio Andrés de que estamos en el inicio del retorno espiritual, el pueblo Yanakona plantea que en este tiempo de cambio hay que reemprender “la senda de la emancipación espiritual para pasar a la acción en la defensa de nuestras vidas y la de todos los seres que habitan el territorio. Todo está interrelacionado [...]. Como persona debo sentir y vivir mi espiritualidad para armonizar la familia y trascender a la comunidad. Esto se inicia con actitudes renovadas para construir nuestro Pueblo y Nación Yanakona” (Cabildo Yanakona, 21). Es importante señalar que las actitudes renovadas constituyen el despliegue de otra corporalidad situada en territorio. Las actitudes renovadas se dan ante lo que se acomoda la palabra para intercambiar con el corazón, se tiene enfrente a los ojos y se toca con las manos, tal como aconteció en el trueque de Quintana, y fue promovido por la UAIIN-CRIC a participar e investigar las sabidurías de las semillas y productos.

Imagen 83
Intercambiar con el corazón



Fuente y elaboración propias

El trueque dinamizado por los estudiantes de la UAIIN-CRIC, allá en el resguardo de Quintana, reconstituyeron la dimensión espiritual del lugar y generaron una experiencia del territorio y del entramado comunitario, donde se podía sentir con las manos y ver cómo los ojos de mirada milenaria desplegaban intercambios e

interacciones entre cuerpos y alimentos. La linealidad moderna del tiempo fue suspendida desde la convocatoria hecha por el CRIC, diseminada en la UAIIN, de modo que todos los participantes comunarios y de todas las edades se organizaron en chivas y moviéndose particulares para vivir el trueque, yendo al tiempo–espacio otro tan distinto al tiempo y espacio de la modernidad euro–norte–occidental.

Imagen 84
Trueque y wawas



Fuente y elaboración propias

La realización del trueque fue una evocación a la acción colectiva para recuperar el lugar usurpado por la economía separada de la naturaleza. El territorio se movía y se dinamizaba en múltiples acciones que iban desde la organización formal del intercambio por la guardia indígena, hasta actividades culturales y compartir alimentos. El lugar recobró las emociones contenidas en siglos de amedrentamiento y fue escenario de lucha contra la extirpación de su propia economía. Además se configuró no sólo en un lugar alternativo a la ya acostumbrada forma de consumir alimentos chatarra, con valor agregado científico en preservantes y alteraciones de genes. Fueron emociones contenidas y desplegadas en una atmósfera donde las experiencias de intercambio constituyeron una pedagogía y una forma de investigar, por ejemplo, las semillas y la interacción de las wawa-semillas:

Imagen 85
Wawa trueque



Fuente y elaboración propias

Lxs wawas aprendían a administrar sus productos en el suelo, a acomodarlos, muchas veces al lado o de forma autónoma intercambiaban los productos traídos desde sus huertas por sus papás o mamás. La acción de dar y recibir se generaba en un flujo natural de confianza, de ideas entonadas de cariño, de inflexiones de voz para acentuar o matizar un “aumentito” de producto o del compromiso a reponer en el próximo trueque. Así desde wawas, la subjetividad comunera no se hacía dominando al lenguaje para sacar ventaja, para extraer la máxima ganancia, sino se componía el intercambio en la palabra para “para cambiar con el corazón”.

Las wawas se desprendían del dinero como única forma de valor y recuperaban sus ojos para mirar los productos con cierta sabiduría milenaria, aquella que indicaba la confianza en la interacción de los policultivos a partir de la interacción de diversos productos y que sin racionalizarlo sentían que era un dinámico microcosmos que representaba la complejidad del cosmos (Shiva 1995). La niña que intercambia en la fotografía me dijo después de terminar su trueque, abrazando su intercambio: “Mi mamá va estar feliz porque todo he intercambiado y voy a llevar hartos alimentos que no tenemos, gracias a la pachamamita” (Comunicación personal). Es en esta experiencia donde se dio el trueque y equilibrio ontológico. La niña abrazaba los alimentos intercambiados con cariño y expresaba un estado del ser de su mamá. Se expresaba el equilibrio entre la alegría premonizada y cariño de la niña, el ser de los alimentos y el ser de la madre tierra. “Los mundos biofísicos, humanos y supranaturales no se consideran como entidades separadas, sino que establecen vínculos de continuidad entre ellos.” (Escobar 2014, 58). Para la wawa kokonuko era una fiesta de la alegría y de

relación entre dimensiones situadas en el territorio. El territorio era al mismo tiempo un espacio vital de existencia continuada del pluriverso, el mundo del trueque donde cabían y continuaban otros mundos.

Para la mayoría Dolly era la fuerza del territorio que transformaba las actitudes y lo hacía sobre todo en las semillas naturales y en las semillas que representan las wawas. No en vano la UAIIN-CRIC tenía en el Sistema de Educación Indígena Propio el componente de las Semillas de Vida relacionados a los cabildos escolares. La wawa sería parte de ese entramado de semilla y cabildo, territorio y trueque, ella misma siendo parte de la “reconversión ontológica” de la modernidad capitalista y de su trampa de la ontología dualista basada en el individuo, la economía de mercado, la ciencia y la realidad objetiva de un solo mundo. El trueque como equilibrio relacional de la forma de ser y estar conllevaba a una forma de cultivo diverso e integral de la existencia. La wawa que sentía y relacionaba sus intercambios ejercía la enacción de una ontología que la constituía en una semilla para continuar en la “centralidad de la comida y de la labor productiva en el orden cósmico indígena” (Rivera 2010, 23). La UAIIN-CRIC era consciente de esta enacción ontológica y el porqué de su impulsión para que los estudiantes de Pedagogía Comunitaria participen, investiguen y convivan en el trueque.

La wawa kokonuko, como tantas otras wawas que participaron del trueque verían que los alimentos, las montañas, los ríos, los árboles no son seres discretos e inertes, objetos sin vida. Si los seres de la naturaleza son vistos como seres sintientes, la actitud y el tratamiento será continua y relacional a esas existencias. Por ello se podía tener en la wawa-semilla una esperanza resquebrajadora frente al extractivismo destructor que no siente a la “pachamamita” y, con Silvia Rivera, la esperanza de una nueva universalidad indígena, “que se opone al caos y a la destrucción colonial del mundo y de la vida”. El trueque y la wawa-semilla serían la revelación de “esa trama alternativa y subversiva de saberes y de prácticas capaces de restaurar el mundo y devolverlo a su propio cauce” (33). Y la UAIIN-CRIC estará en el territorio para sentir, convivir investigando.

Entretejido preliminar

En el contexto de la escuela y la universidad en Colombia se toma en cuenta el rol protagónico que tuvo la iglesia como estructuradora de un sistema de pensamiento y subjetividad impuesto a los pueblos indígenas. Para ello se resalta la relación con el

estado colombiano sobre la manera de establecer la hegemonía epistémica y espiritual occidentalizante. Es importante ver cómo se reproduce la reelación entre una pretensión civilizatoria y la concepción que se tiene de los pueblos a los cuales se les considera salvajes, selváticos e indios andinos. Hubo una ontologización colonial de la política civilizatoria y para ello se enfatizaba con mucha fuerza la primacía de la religión. Esta pedagogía misional estará ligada a las relaciones de circulación del capital como la explotación de la fuerza de trabajo.

Surge entonces la educación propia en el marco de las demandas y reivindicaciones planteadas por el CRIC. Es así que en 1978, en el 5º. Congreso del CRIC en 1978 se cuestiona la escuela estatal y oficial porque no sólo distorsionaba y colonizaba la identidad sino que alejaba de las luchas territoriales y de los intereses de las comunidades. En este sentido la plataforma política demanda la formación de maestrxs que hablen también la lengua originaria, y desde ese requisito apuntar a un modelo propio de educación. Ese modelo se denominará Sistema de Educativo Indígena Propio–SEIP y pondrá énfasis en la parte pedagógica como en la investigación de la mano de las comunidades. También se estructura un modelo de educación comunitaria que plantea ser bilingüe e intercultural.

La experiencia del CRIC, como organización no sólo política y territorial sino también epistémica y espiritual, ha permitido el despliegue de diversas formas educativas propias de los pueblos, según cada realidad local. En el marco de una prolífica producción de conocimiento propio, publica revistas, libros, textos relacionados a sus experiencias pedagógicas y de investigación. La biblioteca ubicada en la misma sede de la UAIIN-CRIC en Popayán, es un centro importante de exposición y venta de sus propia producción intelectual. No pasa lo mismo con la Tupak Katari y la Amawtay Wasi, aunque en su propio despliegue tuvo y aún tiene mayores condiciones políticas para seguir construyendo su sistema de educación indígena propio, como un sistema desprendido de las coordenadas de la colonialidad del saber y del ser y pertinente con la pluriversidad de los pueblos que participan de la UAIIN-CRIC.

En el marco de esta vasta y pertinente producción intelectual propia, la poesía es una dimensión de lenguaje que la UAIIN-CRIC ha puesto de relieve en todo el proceso de construcción. Tanto en las cartillas, revistas, libros y demás materiales educativos que promueve en sus publicaciones la poesía es un eje cada vez vertebrador de una discursividad otra capaz de configurar pluriversos de sentidos acordes a los pluriversos de mundos de los pueblos. En este sentido se toma en cuenta el libro *Que pasaría si la*

escuela...? 30 años de construcción de una educación propia (2004); aquí vemos un despliegue de propuesta estética de lenguaje poético relacionado al territorio y a las experiencias de las luchas como a los líderes indígenas. Tal es el caso de Manuel Quintín Lame, quien es referido en nuestro análisis a través de un poema del poeta yakakuna Fredy Chikangana: “El alto vuelo de Quintín Lame”. A partir de este análisis poético se da cuenta del valor espiritual, epistémico y político de Quintín Lame y la relación con la UAIIN-CRIC.

En este análisis se da cuenta del valor epistémico, espiritual y político de Quintín Lame. Caminar las montañas, habitar las entrañas del territorio en un despliegue integral de la semiopraxis del cuerpo, son importantes para comprender el porqué la UAIIN-CRIC encarna institucionalmente sus principios, por un lado, y pedagógica e investigativamente sus acciones en aulas y sobre todo en territorios y comunidades, por el otro. En esta línea se confirma que la UAIIN-CRIC despliega una concepción decolonial de educación como proceso político, la concepción de escuela desde el territorio y no desde el aula, y el currículum como tejido de sabiduría y conocimientos diversos. En este sentido, el proceso de aprendizaje se asume como un proceso cósmico, es decir como un proceso de aprendizaje no escindido del estudiante en relación al territorio, a la madre tierra y al cosmos. Aquí se implica la vivencia comunitaria con la familia, pero a diferencia de ser el núcleo social es más bien la familia un nudo del tejido extendido a la naturaleza. Por ello la educación es una práctica y vivencia relacionada a la familia extendida de la madre tierra.

La pedagogía en este sentido, no podría reducirse al aula y a la articulación de teorías eurocéntricas sino de caminar la pedagogía en las huellas del cosmos y los abuelos. Aquí es importante la chakana, como una dimensión de camino pedagógico del sol y la luna. Para ello será necesario un tipo de docente que no es el que promueven los estados nacionales y menos los diseños globales, generado más para transmitir y enseñar referentes sin contexto y sin prácticas ceremoniales. Un docente colectivo e interrelacionado a las dimensiones espirituales territoriales y a la defensa y liberación serán elementos importantes para definir al docente. Para generar este tipo de docente se tuvo que pasar por un proceso histórico impresionante e ir trabajando cotidianamente el perfil de comunero situado a la raíz del territorio.

Todo esto conlleva a repensar la interculturalidad y la integralidad en tanto nociones dominantes en el discurso educativo de Abya Yala/América Latina y el mundo. La interculturalidad es una interculturalidad epistémica y la integralidad es la

integración de una relación espiritual con el pluriverso de mundos. Los contenidos disciplinares en este sentido y generalmente provenientes del mundo eurocéntrico–norte–occidental, están contemplados en la interrelación. Las sabidurías y cosmocimientos, no son aditivas sino constitutivas. Enseñar, por tanto, no implica una función transmisiva de un contenido enciclopédico, sino que implica hacerlo con un espíritu de la naturaleza. Por ello la enseñanza es sobre todo práctica de la vivencia espiritual.

La investigación tiene correlación con las dimensiones espirituales y de sabia episteme. Sin excluir problemas generados desde las ciencias, los problemas pueden también generarse desde la interacción con los seres espirituales. Investigar implica hacerlo desde el vientre, encontrar lo guardado en el cuerpo, despertarlo, hacerlo vibrar, tratarlo con plantas y cantos, en procesos concurrentes de otras personas sabias. Por ello la investigación no está solo en la edad escolar o universitaria; se investiga desde el vientre, desde la oscuridad y la luz radiante de la luna. En tal sentido la educación convencional ha cortado de un tajo esa posibilidad y ha situado a lxs niños en seres a ser llenados por determinados conocimientos porque vendrían vacíos, sin conocimientos sedimentados en sus cuerpos. Por ello las wawas ancestrales serían investigadoras porque despliegan su intuición de indagar y profundizar su conocimiento investigando desde el vientre de manera concurrente con actorxs sabixs. El cuerpo, en este sentido, no adquiere racionalidad cuando va al colegio, sino desde el vientre ejerce una búsqueda y comunicación con los seres espirituales. El vientre es una casa ancestral de sabidurías dinámizadas entre el micro–espacio corporal de la madre y las colectividades del macroespacio del cosmos, de la madre tierra, del ruedo del sol y de la luna. Los cuidados, los consejos, los acomodados, los cantos, los arrullos, los baños, las caminatas, no son movimientos bio–mecánicos. El ser cósmico viene de tiempos antiguos, cruza dimensiones y colectividades, por lo que debe ser animado, celebrado, ritualizado, para que despierte su intuición y lucidez de saber buscar, investigar y recepcionar las palabras sabias de lxs abuelxs. Como dicen Nana Rosenda y otrxs seres mayas:

Como el canto de los pájaros, el sonido del viento, el canto de los grillos, así son las palabras de la abuela comadrona que animan al ser cósmico de los retoños para viajar y florecer en esta dimensión. La palabra de la abuela comadrona es la experienciis de la vida milenaria. Su melodiosa voz es acompañada con los sonidos del caracol, que anuncian al Cosmos que ha nacido un nuevo integrante, un nuevo servidor, un nuevo cuidador. El sonido del caracol anuncia un nuevo brote de la totalidad, que inicia su recorrido para volver a ella (77).

Viajar y florecer implican a las palabras sabias que dinamizan el transcurso desde el canto y el sonido. El canto teje las relaciones y los nexos espirituales entre las experiencias del viajero antiguo y las de la abuela y la comunidad. Es producción de conocimiento situado, contextualizado a la integralidad de los seres espirituales. El saber del sonido y el canto emana de la memoria antigua almacenada en los cuerpos sabios, trascendentes y provenientes de la experiencia espiritual dinamizada en las ceremonias. Esta experiencia no es ideal, ni carente de tensiones menos de la ausencia de invasiones coloniales. Al contrario, dejar su práctica y olvidar la herencia espiritual de lxs abuelxs antiguos será el efecto de la colonización absorbente de la modernidad. La interferencia de la colonialidad será posible revertirla en el cauce natural de la investigación de la casa ancestral del cuerpo, en la interacción con el pluriverso de mundos, en el t'inkhu ritual con las energías heterogéneas. La enacción con la sabia episteme de la abuela y comunidad genera la resistencia y serpenteo a situaciones en donde el sistema dominante impone a bifurcar los senderos, desviar el viaje y a marchitar el florecimiento.

Es importante ver que las experiencias y los espacios propios configuran los lugares de despliegue de sabidurías y cosmocimientos. El fogón por ejemplo es otra dimensión espiritual importante para configurar la existencia personal y colectiva en armonía e interrelación con los seres del pluriverso. En este sentido la presencia del fogón está entramada a la minga, a las luchas políticas y a la madre tierra. Para ello será necesario saber mirar el fogón que es saber ver un horizonte lardo e intenso en las brasas y en los leños. Ver el fuego significará generar una mirada con ojos de sabiduría milenaria fundada en las leyes de origen. Estos ojos de sabiduría milenaria serán distintos a las tecnologías del saber ocular y al ojo abstracto de dios que se han configurado como parte de la episteme moderno-colonial.

El fogón está implicado en un entramado comunitario en donde la palabra investigadora juega un rol importante. La palabra está generada el ritmo del calor y la claridad del fuego, en el movimiento de los espíritus y lo que generan cuando ellos vienen como abuelo fuego. Ese es el sentido de los ciclos de la concentración y de la palabra compartida en espiral. Y ello depende también de la ubicuidad cósmica, de la forma de ubicarse en relación a los leños y la manera cómo se espiritualiza la relación. En esa relación, estar en y con el fogón, generar y descongelar la palabra profunda en su calor, implica imbricar un tejido de relaciones con todos los elementos naturales que

entretelen al fogón, mucho más, como en la casa ancestral de la UAIIN-CRIC, pues la investigación se da en cuanto se implica la interacción de las energías heterogéneas.

Capítulo *phisqa*/quinto

¿El entretejido de la pluriversidad?

El siguiente capítulo tiene el propósito de comparar y dinamizar el entretejido de la pluriversidad y el pluriverso de mundos a partir de las afinidades y diferencias, problemáticas, dificultades y contradicciones como también las potencias posibles entre las tres universidades indígenas.

1. La universidad y la pluriversidad

1.1. El entretejido y el destejido de la educación superior

El entretejido de las universidades indígenas de Abya Yala es una propuesta distinta a la configuración epistémica, espiritual y política de la educación superior pública y privada. La educación superior dominante se configura a partir de la desrelación con dimensiones de los territorios y seres, no ha tejido vinculaciones, y a partir de la hegemonía del conocimiento científico, ha promovido un despojo “de la experiencia subjetiva y corporal. “Ese vaciamiento de la subjetividad, esa negación de otras formas de saber/vivir pone al descubierto que el objetivo de la formación académica no es la transformación de la realidad sino el ejercicio de una clara violencia.” (Alegre et al. 2012, 70).

Ante el destejido o desrelación como matriz constitutiva de la modernidad y las separaciones epistemológicas, se visualiza la pluriversidad como estructura civilizatoria fundada en el entretejido de la multiplicidad y enacción de mundos de la vida. En esta enacción se dan cosmoacciones diversas fundadas en la ética, la reciprocidad y la convencialidad no necesariamente absorbidos a la acumulación del capital o el conocimiento subordinado a la empresa, la industria y el extractivismo.

El entretejido es una metáfora viva que late en la configuración epistémica institucional, territorial y curricular, desde los ejes de la pedagogía y la investigación. Esta configuración está permeada por los rituales de las ceremonias y las fiestas, los ciclos de las colectividades agrarias, de lluvias y vínculo con animales míticos. En este sentido, el textil compuesto de las dimensiones epistémicas y espirituales se opone al modelo de universidad de educación superior en América Latina, por cuanto ésta responde a la matriz de control propia de la mercantilización ejercida por el proyecto

global capitalista. El control de las universidades indígenas, se puede decir, es el de los mandatos de la pacha, de los pueblos y del territorio, en el marco del desprendimiento integral de la colonialidad multicéfala del poder, del saber, del ser y de la naturaleza.

Las historias de las luchas de las universidades indígenas por configurar ese entretejido, tienen una raíz común, como es resistir a la forma moderna e imperial de conocimiento y a los diseños colonialistas de las escuelas y universidades convencionales que no representan a los pueblos sino a las disciplinas y al Estado. Por lo menos en los discursos ese lee esa posibilidad de resistencia y que en el caso práctico de la Amawtay Wasi y la UAIIN, así fue para la primera y así es para la segunda, mientras que para la Tupak Katari, el peso estatal la contrae de su propia pluriversidad. Por ello desde el 2003 y 2008, momentos de creación de las universidades indígenas que indagamos y acompañamos, surgen las mismas cuestionando el carácter colonial de la educación superior. Sin embargo los despliegues hasta la fecha son diferenciados. La Amawtay Wasi es suspendida a fines de 2013; la Tupak Katari pasa definitivamente al Ministerio de Educación, después de casi 9 años; la UAIIN-CRIC es ahora universidad indígena pública en el marco de la organización y los pueblos, la autonomía y la lucha política por el territorio. En este sentido, hay valoraciones en contrapunto que corresponde hacer, según el cuerpo argumentativo desplegado.

1.2. Las escuelas y las universidades indígenas

Las universidades indígenas tienen una historia acumulada de luchas y resistencias a partir de determinadas organizaciones sociales y emblemáticos líderes. Para el caso, se ha tomado en cuenta a la quichua Dolores Cacuango, el cacique apoderado aymara Santos Marka T'ula y el nasa Manuel Quintín Lame, correspondientes a cada universidad indígena. Cada unx en su contexto y tiempo histórico, contribuyó a repensar la resistencia desde la escuela propia, entendida como una herramienta de liberación de las opresiones. Son importantes las contribuciones de cada unx. Manuel Quintín Lame propone otra escuela y otro sujeto de lenguaje y aprendizaje, como es la naturaleza. Quintín no sólo luchó políticamente y defendió jurídicamente a los pueblos contra el sistema de terraje, sino que elaboró toda una teoría de educación, docencia y conocimientos entramados en las entrañas de la naturaleza. Su caminar, pensar y lucha se concentran inclusive en el legado poético. Este legado recoge con fuerza la UAIIN, no dejando de lado los legados de Alvaro Ulcué, Juan Tama y la

Gaitana, que si bien no los abordamos, se los menciona para focalizar a la universidad bajo ese diseño quintínlamiano.

El aymara Santos Marka T'ula tiene la experiencia de las luchas de los caciques apoderados, la creación de una escuela propia para recuperar el territorio usurpado por las leyes republicanas. Más adelante, por 1931, se crea la Escuela- Ayllu de Warisata y más adelante en la década del 70, se publica el Manifiesto de Tiwanaku. Posteriormente, en la fundación de las universidades indígenas, será importante la proyección de Tiwanaku en su configuración. Al momento, la Tupak Katari tiene el reto de ver la acumulación histórica de Santos Marka T'ula, el pueblo aymara y repensarse también desde esa confluencias de memoria. Sin embargo, el énfasis científicista e industrialista de la Tupak Katari genera una interferencia a la conexión con ese legado histórico y epistémico del cacique, la escuela-ayllu, el Manifiesto de Warisata y la tecnología y comunitariedad de Tiwanaku.

La Amawtay Wasi tiene como antecedente a las luchas de Dolores Cacuangó, quien promovió la creación de la escuela propia y la educación indígena en la lengua, precedidas de las experiencias de las escuelas radiofónicas y que dieron lugar a la Educación Intercultural Bilingüe y la propuesta de construcción del Estado plurinacional e intercultural en el Ecuador. La apertura al diálogo entre conocimientos de las universidades y los conocimientos o cosmocimientos de los pueblos indígenas tiene esta raíz y continuidad.

Las luchas de los pueblos y organizaciones por la escuela propia es una presencia inobjetable en el momento de crear y hacer funcionar las universidades indígenas. La Tupak Katari es indiferente a esas acciones de la escuela y a la memoria de los caciques, la escuela misma de Warisata y el Manifiesto de Tiwanaku. En la práctica, el horizonte de la industrialización acentúa esa lejanía. Por ello la escuela azul que viene del Estado y es implantada desde arriba sobre los pueblos, no es cuestionada ni siquiera tomada en cuenta. Por parte del Estado la escuela azul se implementa sin mayor consulta ni consideración a las comunidades, dando continuidad a la política de conocimiento estatal y al proyecto de producción de cerebros industriales e industrializadores.

La UAIIN-CRIC y la Amawtay Wasi van por otro horizonte en diálogo con el conocimiento occidental. Las escuelas que promueven son aquellas que tienen que ver con las casas ancestrales vinculadas al territorio. La UAIIN-CRIC avanzó en el sentido de considerar que la escuela-jaula no es su propia escuela sino el territorio como casa de

pensamiento propio. Y en la misma UAIIN-CRIC la presencia de un lugar sagrado bajo el diseño arquitectónico de sabios y sabias da muestra de que los conocimientos otros son posibles criarlos en la universidad.

1.3. Estado, universidades indígenas y ciencia intercultural

Las tres universidades comparten de manera general contextos de cierre y apertura con el estado. La Amawtay Wasi durante el proceso de creación y hasta el 2013 avanza sustancialmente como institución de educación superior indígena, digamos coordinando en el estado aun gobernado por visiones de derecha. Luego en el gobierno de izquierda progresista de Rafael Correa y tras rupturas con la CONAIE, la Amawtay Wasi es evaluada discrecionalmente y bajo una perspectiva eurocéntrica hasta su suspensión final el 2013. Para el 2018 y tras la presidencia de Lenin Moreno, se prevé la restitución de la pluriversidad Amawtay Wasi, aunque en los términos del Estado, relación que la Tupak Katari debiera ser tomada en cuenta para ver su viabilidad en el sentido de un ayni entre Estado y Amawtay Wasi, y no la dependencia estatal a un horizonte ideológico y geopolítica de conocimiento global.

La UAIIN-CRIC ha transitado desde hace más de 40 años la experiencia de unas luchas por el territorio y la educación propia. A partir del PEBI y la lucha por escuelas propias basadas en los cosmocimientos y espiritualidades del territorio y la comunidad, y en el marco de la lucha por la autonomía, el CRIC recoge esa acumulación histórica y en el marco de su diseño organizativo que prevé la formación de maestros para enseñar en sus territorios y la continuidad profesional pero sobre todo cultural y lingüística, se crea la UAIIN el 2003, a pesar del estado y a veces contra el Estado. Durante más de 10 años el Estado colombiano se resiste a reconocerla como entidad propia de los pueblos indígenas del Cauca. En ese proceso de tensión alcanza a ser parte de la red de universidades con la presencia sustancial de URACCAN, universidad de Nicaragua, que fue la institución certificadora de sus programas de licenciatura y maestría. Al momento, el Estado colombiano ha comprendido el derecho mayor y las leyes de origen de los pueblos del Cauca, y en el marco de leyes constitucionales la UAIIN-CRIC ha pasado a ser universidad pública especial en el marco de los derechos indígenas.

Tanto la Amawtay Wasi como la UAIIN tienen el desafío de forjar una autonomía distinta a la de universidades públicas, como acontece en Bolivia, y una relación especial de interlocución desde los pueblos y comunidades y sus

organizaciones matrices como la CONAIE y el CRIC. La autonomía proyectada es pensada según las matrices civilizatorias, es decir, según la pluriversidad y el pluriverso de mundos que constituyen a cada universidad. Cabe ver más adelante la relación entre el horizonte político y epistémico de los estados ecuatoriano y colombiano con el horizonte de interculturalidad epistémica y espiritual que promueven la Amawtay Wasi y la UAIIN-CRIC.

En este recorrido, cabe señalar si el Estado y el sistema de universidades van a redefinir el concepto de universidad por pluriversidad o en relación al conocimiento, redefinir la hegemonía del monoconocimiento por la pluralidad dialogada y convivenciada en todos sus procesos, en el sentido de la interculturalidad epistémica y espiritual. La universidad intercultural o que promueve ciencia intercultural, según el presupuesto de la Amawtay Wasi, no se reduce a un cambio de contenidos curriculares, sino a una cuestión constitutiva de la sabia episteme y espiritualidad de los pueblos ancestrales milenarios, que sin negar los espacios materiales necesarios de la universidad convencional, se tienda a desaprender la razón de allá, la universidad eurocéntrica, para reaprender a caminar la palabra de acá, la comunidad.

No se trata de binarizar la ciencia frente a los cosmocimientos y sabidurías de los pueblos, pero sí darle su lugar partiendo del pensamiento, escuela y universidad propios. La UAIIN-CRIC y la Amawtay Wasi expresan ese horizonte. La Tupak Katari, parte de la episteme científica dominante, industrializante y promueve lógicas prediseñadas de conocimiento, pedagogía e investigación.

1.4. La materialidad estatal del poder y la epistemología

Desde el punto de vista de la investigación como indagación/acompañamiento, por tanto, proyecto comprometido con los pueblos indígenas, se ha realizado un aporte a la comprensión de las materialidades del poder que han enfrentado y enfrentan las universidades. En las tres universidades es el Estado el polo vigilante y de tensión en las relaciones epistémicas y políticas. La Tupak Katari no termina de cuajar como universidad autónoma en sus ideas y crítica frente a las políticas de conocimiento que privilegian el conocimiento científico euromoderno. La política de generación de cerebros industriales y de pensar en científicos desde la escuela y que la universidad sea la culminación de un tipo técnico y tecnológico de formación no tiene contrapunto crítico y la dependencia política de la Tupak Katari, influye en su constitutividad

epistémica, es decir, el conocimiento que produce en la formación e investigación tiene sus ímpetus abyectos. Muchos docentes, estudiantes y sabixs expresaban el malestar porque no hay autodeterminación epistémica, es decir, el conocimiento como praxis epistemológica y como praxis de las sabidurías insurgentes son dimensiones controladas y hasta acalladas por el poder político.

Todo esto conlleva a problematizar la relación entre epistemología y política. La producción de conocimiento desde una perspectiva dominante implica a los diseños pedagógicos, investigativos, por tanto a la función política de sus esquemas teóricos y metodológicos provenientes de las ciencias duras, tales las ingenierías de la Tupak Katari. La producción de conocimiento, fundada en la objetividad y cientificidad de laboratorio, parte de formulación de hipótesis sobre un objeto desconocido. Esa objetividad sin embargo implica “silenciar la propia voz [...]. La formación universitaria es, por eso, un largo y dificultoso trayecto performativo hasta alcanzar el vaciamiento de lo que se sabe, para llenarlo con el único, hegemónico conocimiento validado, inverso a nuestro ‘aprender a desaprender para re-aprender’” (Alegre et al. 2012, 69-70).

A esta situación contribuyeron no tanto la estructura de poder y forma de organización institucional, sino la praxis política sin interacción epistémica ni espiritual con la propia Tupak Katari,. Es decir, la propia Tupak Katari no se había propuesto ser un interlocutor para revitalizar la formación de la Junta Comunitaria, que al final poco o nada contribuyó a la realización de la universidad como un centro productivo de tensión y diálogo de conocimientos y cosmocimientos y de dinamización creadora del pluriverso de mundos. El decreto emitido por el gobierno y la exclusión de los sabixs amawtas de la estructura curricular e institucional, la ha convertido en una universidad convencional que desde el peso disciplinar de las ingenierías pretende articular saberes ancestrales. Por otro lado, la reforma curricular que hizo en los últimos dos años, da muestra de la centralidad epistémica y política estatal. Es un currículum re-elaborado al interior de la propia universidad y con ausencia de la mano de la comunidad. Tampoco expresa la presencia y autoconciencia colectiva del pueblo aymara, por lo que la universidad sigue siendo un centro especializado comandado por el Ministerio de Educación, sin posibilidades de generar soberanía epistémica–espiritual, es decir sin posibilidades de generar pachakutis en el conocimiento ni desmontar la colonialidad del ser desde la autodeterminación aymara, por un lado, y universitaria, por el otro. La Tupak Katari se ha convertido en un centro de promoción de cursos de postgrado al

punto de ser una universidad ligada al capitalismo cognitivo, aunque bajo el discurso de lo socio comunitario productivo.

Con todo cabe destacar la intención de generar una pedagogía desde la chakana aunque entra en tensiones con el orden dominante constructivista, y por ello la demanda de estudiantes de una pedagogía en redondo, relacionada a las comunidades y abuelxs, fuera del sistema internado que, en palabras estudiantiles se convierte en opresor. Por otro lado, si bien la investigación y las tesis que produce, tienen la virtud de ser escritas en lengua aymara, la lógica epistemológica dominante de las ingenierías no ha permitido permear la producción de conocimiento desde los cosmocimientos ancestrales milenarios. La lengua aymara traduce el análisis científico y son tesis gobernadas por la racionalidad científica y relación sujeto–objeto. Con esta afirmación de ninguna manera se quiere excluir y binarizar el conocimiento científico convencional y dominante, pues al contrario, que los estudiantes produzcan ciencia y apliquen todos los protocolos de la ciencia y el científico de laboratorio, es un acto de justicia cognitiva ante el cierre formal de la universidad pública y privada que en gran medida no puede dar cabida al peso demográfico estudiantil de los pueblos indígenas. En este sentido, se da lugar a la igualdad descolonizadora de oportunidades y se abren espacios epistemológicos para estudiantes provenientes del pueblo aymara. Con este aspecto se estaría cumpliendo la agenda de apertura y oportunidades científicas para pueblos excluidos, sin embargo, cabe preguntar si el rol de una universidad indígena es generar sólo espacios epistemológicos que otras universidades cierran. De otro lado, la idea productivista y de acompañar el proceso político de cambio del gobierno, tiende a dejar de lado la producción de otras formas plurales de conocimiento así como continuar la invisibilización de estructuras y racionalidades cognitivas alterativas al orden de moderno de la razón. En este sentido, hay una peligrosa imbricación entre las ideas estatales de generar cerebros industriales, competencias científicas, y becas a las “mejores universidades” del mundo para gestar luego la liberación científica, que no es otra cosa que reproducir el científicismo al servicio del capitalismo.

Al respecto cabe señalar la presencia de la comunidad como un polo gravitacional del científicismo y de la penetración ampliada del capitalismo en las comunidades. La idea primigenia y normada de la Tupak Katari en el sentido de que debe desarrollar proyectos comunitarios socioproductivos, y según el decreto de creación debiera tener apoyo económico. En este caso, realizar las tesis en y con la comunidad, revitalizar sus sistemas productivos con apoyo económico estatal es la

mayor ausencia del Estado que viene impidiendo logros de impacto social de la Tupak Katari. Aunque, claro, la monocultura de la ciencia y tecnología aplicada a la naturaleza, con una oceánica ausencia de contextos críticos y sin interrelación intercultural con cosmocimientos ancestrales milenarios, sustrae los alcances descolonizadores y decoloniales de la Tupak Katari

Por ello al ser universidad del Estado, germinada y criada política y epistemológicamente por el gobierno, le ha tendido un saco de fuerza muy costoso para el pueblo aymara. A esto se suma la debacle organizativa de los últimos tres años, que en los hechos concretos se manifiesta con una dramática reducción de estudiantes así como personal docente e investigadores y sobre todo ausencia estructural de sabixs amawtas y gestores de comunidades. La Tupak Katari está encerrada en el lago, amurallada y distante visualmente del propio lago con una infraestructura colonial e incompleta y de nunca terminar, aun en su diseño neolonial de reproducir la universidad disciplinaria de cuerpos, sin planimetría de la pacha.

El aspecto de una educación científicista basada en laboratorios no es un dato menor, pues por ejemplo en relación a la Amawtay Wasi, esta pluriversidad resistió los embates del Estado y el gobierno de Correa, quienes no pudieron entender una idea práctica e innovadora de cosmocimientos andinos y educación intercultural. El gobierno de Correa ha usado el criterio que estructura epistemológicamente a la Tupak Katari, es decir, ha usado el criterio de la profesionalización, pedagogía e investigación estructurados en las ciencias duras, las ingenierías, por lo que todos los protocolos de aula, clases, evaluación y producción de conocimiento se acentaron y se asientan en la visión y acción eurocéntrica. Como refiere Sthepenson, “un mayor de la comunidad quien sabía cómo cultivar una planta que podría curar el cáncer no es considerado un portador de conocimiento de valor. Maneras de aprender y conocer el mundo más allá de la lectura y el laboratorio no son reconocidos” (17-18).

1.5. De la interculturalidad y pachakuti epistémico–espiritual

Las universidades indígenas han logrado avanzar hacia la problematización del monocultivo epistémico y apostar hacia la interculturalidad de una sabia-epistémica y espiritual, aun con ciertas limitaciones y contradicciones internas. La Tupak Katari por ejemplo ha sido diseñada para ser una universidad productiva y todos sus dispositivos curriculares, de conocimiento, pedagógicos e investigativos en tesis están orientados en

ese sentido. Aunque se orienta a interculturalizar epistémicamente en varios periodos discursivos, en la práctica es preponderante la estructura y peso curricular de las ingenierías, como carreras y materias más próximas a la productividad no sólo investigativa sino de bienes en textiles, alimentos, agropecuaria y medicina veterinaria. Aun así la Tupak Katari ha pasado por una serie de limitaciones y contradicciones no sólo por problemas académicos y de vínculos con sabios y comunidades, sino por la estructura política que le subyace tanto a nivel del Estado como de la organización interna desde la Junta Comunitaria conformada por organizaciones sociales.

Algo distinto ocurre en la Amawtay Wasi y la UAIIN, aunque sus ofertas académicas no están basadas en las ciencias duras de las ingenierías, sino en las áreas de educación, lenguas, comunicación, derecho, arquitectura, y agroecología. La interculturalidad sabia-epistémica y espiritual en la Amawtay Wasi se da con mayor énfasis en las bases del currículum, el cual se estructura a partir de la Chakana. Su despliegue curricular, pedagógico e investigativo se configuran desde la matriz del ordenador cósmico. Ello hace que se desplieguen los ciclos de aprendizaje donde interactúan los conocimientos occidentales y los cosmocimientos ancestrales, las sabidurías y lxs sabixs.

En la UAIIN la interculturalidad sabia-epistémica y espiritual parte con mayor énfasis desde las comunidades, los territorios y desemboca en un tejido curricular en donde la ciencia occidental es apropiada para fortalecer las relaciones e interacciones con la naturaleza y el cosmos a partir de una sistemática organización institucional junto y desde el CRIC. Hay una mayor afinidad entre las propuestas de interculturalidad sabia-epistémica y espiritual con la Amawtay Wasi, no sólo por las ofertas académicas afines sino porque ambas tienen una acumulación histórica fundada en tanto en el CRIC como en la CONAIE, entidades que lucharon por las reivindicaciones territoriales, lingüísticas, educativas y económicas desde la década de los '80 del siglo pasado.

La propuesta de cosmocimiento es correlativa a sabiduría o saberes ancestrales de las tres universidades indígenas. Son experiencias sabias de conocimiento propio y de lugar que permite clarificar la relación con el conocimiento occidental. Por ello la interculturalidad sabia-epistémica y espiritual, se explica con coherencia a partir de lo que en la práctica vienen realizando las tres universidades.

En esta vena es importante anotar la manera cómo fluyen las definiciones teóricas que giran alrededor del eje pluriversidad, tan dialogante con la pluriversalidad. El pluriverso de mundos contrae la especificidad de las experiencias centradas en

insurgencias locales, mientras que la pluriversalidad es un concepto de alcance global, y hasta de resistencia y afirmación geopolítica. Las tres universidades indígenas permiten visibilizar ese horizonte grande de la crisis de lo universal, para oponer y proponer desde el intersticio fronterizo un proyecto pluriversal desde las diversas diferencias coloniales.

1.6. El furor epistémico-espiritual del pluriverso de mundos

El pluriverso de mundos es una noción recurrente que expresa los discursos, las experiencias y prácticas de las universidades indígenas. En la Tupak Katari es mucho más problemático consolidar una universidad centrada en el pluriverso de mundos, a diferencia de la Amawtay Wasi y la UAIIN en donde los pluriversos de mundos, son sustanciales para entender la interculturalidad sabia-epistémica y espiritual.

Las experiencias concretas y en sujetos concretos de la pluriversalidad y el pluriverso de mundos, se da a nivel del efecto pedagógico e investigativo. Tanto estudiantes como docentes y sabios transitan las experiencias del pluriverso de mundos y van configurando los mundos sabios que tocan sus cuerpos, enseñan espiritualidad y dan continuidad a la relación con dicho pluriverso. En ese proceso de transformación se dio cuenta del pachakuti sabio-epistémico-espiritual como un proceso de trascendencia que permite afirmar la subjetividad desprendida de las coordenadas de la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, pero al mismo tiempo reconstruir radicalmente seres, saberes y poner en vilo los geopoliticos. Los diversos cuerpos que expresan esa experiencia enseñan que el pachakuti no es de ninguna manera una revolución, y menos se trataría de revolucionar la subjetividad o la conciencia, porque el mismo término revolución tiene su teleología eurocéntrica.

Las distintas experiencias de docentes, estudiantes y sabios dan cuenta de que la sanación desde las sabidurías, cosmocimientos y t'inkhu de pluriverso de mundos, pasan por una dimensión política. El cuerpo es sede del desmontaje de la colonialidad, cuerpo decolonial que reinventa además no sólo su insurgencia ante la dominación sino su siembra creativa para dar continuidad a su propio proyecto histórico como pueblo, territorio y comunidad.

Desde la pedagogía, la Tupak Katari presenta mayor complejidad para dar lugar a la Chakana como modelo pedagógico. No sólo porque una sola concepción se estandariza a todas las materias y no hay un trabajo conceptual y práctico diverso, sino

una sola concepción de chakana que se repite además de manera subordinada al constructivismo. La pedagogía por ello se denomina abyecta porque tiene la potencia de ser innovadora, pero la pedagogía de intramuros y no en territorio y comunidades la limita y contrae la posibilidad de una pedagogía diíversa en función al pluriverso de mundos según cada pueblo o comunidad. La pedagogía, claro, correlativa a la escuela azul, al diseño estatal de los cerebros industriales y desprendida de los propios referentes históricos como las escuelas indígenas y los caciques apoderados, la escuela ayllu de Warisata, el Manifiesto de Tiwanaku, tienen sus limitaciones en el orden pedagógico.

La Amawtay Wasi, suspendida en pleno despliegue de sus mayores capacidades, logra establecer su propuesta pedagógica a partir de aprender a desaprender para aprender a reaprender y aprender a emprender no sólo en el plano conceptual, sino en la materialidad de sus prácticas pedagógicas e investigativas. Algunos testimonios orales dan cuenta de este proceso de reconstitución de la subjetividad y decolonialidad del ser. En su propia especificidad, la Tupak Katari está buscando su camino pedagógico y la manera de establecer aprendizajes ligados a la chakana pero con la complejidad de hacerlo en territorio y comunidad, que es la demanda de varios docentes y estudiantes. Tal parece que la pedagogía de la chakana puede rendir su sabia episteme y espiritualidad en contextos pertinentes y no siempre en laboratorios o centros productivos universitarios.

En la UAIIN-CRIC el territorio es el centro de aprendizaje en donde se articulan los cosmocimientos ancestrales y se le disputa la hegemonía del saber al orden occidental, cuestionando las políticas estatales que colonizan la vida a partir de las escuelas del Estado. En este sentido, la escuela propia y el sistema de educación propia asumen al territorio como casa del pensamiento propio, un descentramiento radical de la escuela tradicional bancaria. La naturaleza es el centro del pluriverso de mundos en donde la pedagogía se despliega; se aprende de la naturaleza, del cosmos y de lxs mayorxs, en este caso el docente es un docente colectivo y dinamizador de las sabidurías ancestrales subyacentes en las huellas del territorio y lxs mayorxs.

En términos de la investigación La Tupak Katari presenta una interesante proyección descolonizadora a partir de su Instituto de Investigación en Cultura y Lengua-IICLA, que es considerado como el ajayu de la universidad. La investigación desde las entrañas territoriales además desde y con la lengua aymara hasta su publicación en formato de lujo, dan cuenta de la potencia investigativa con las

comunidades. Este instituto va a contra vía de la hegemonía global moderna de las lenguas imperiales y reconstituye la política lingüística del lugar, generando cosmocimientos propios en lengua aymara.⁴⁹ Sin embargo, la investigación en las estructuras y praxis curriculares, no son las mismas. El cerco interior que significa el internado, la ausencia de despliegues investigativos con pueblos y comunidades, la excesiva centralidad universitaria en aulas y edificios burocráticos y aun con la apertura de centros productivos, no alcanza la investigación a cumplir con los mandatos del decreto de creación. Al momento la Tupak Katari ha entrado más en un camino de capitalismo académico que en un centro de reconstitución de las sabidurías y cosmocimientos aymaras. La ausencia del pueblo como pueblo autónomo y autoconsciente de su universidad es un elemento diferenciador respecto a otras universidades. Este aspecto es por demás importante porque explica el objetivo epistémico político de la existencia de la Tupak Katari, que difícilmente y con muchas limitaciones podrá ser parte de un proyecto de la pluriversalidad a nivel global, de la pluriversalidad articuladora de los pluriversos de los pueblos como universidad y de la reconstitución del pluriverso de mundos del pueblo aymara. La excesiva presencia epistémica y peso curricular de las ciencias duras, determinan su política de investigación distantes del pluriverso de mundos aymara. Sólo el IICLA hace esa labor, aunque su distancia con los docentes, con la praxis pedagógica y las líneas de investigación sean abismales.

1.7. Pedagogía, investigación y pluriverso espiritual de mundos

La experiencia de la Maestría en Educación Descolonizadora, Intra-intercultural-Plurilingüe, Comunitaria y Productiva, ha sido innovadora a partir de la propia disposición institucional de la Tupak Katari, que daba muestras de su deseo por relacionar el pluriverso de mundos aymara, en medio de la estructura de las ciencias duras. No obstante el ritual del *apthapi* y las jornadas de *akulliko* se expresaban como prácticas micropolíticas que agrietaban la tendencia a ser una universidad científica. Las prácticas ceremoniales y rituales, que en la *Amawtay Wasi* y la *UAIIN-CRIC* son fundamentales, y han logrado ser teorizadas y sistematizadas a nivel pedagógico e

⁴⁹ Cabe señalar que el ejercicio de la lengua aymara, tanto a nivel curricular y presentación de tesis en lengua aymara están complementados del aprendizaje del inglés. Este aspecto connota al mismo tiempo la posibilidad de pluriversalizar e interculturalizar la lengua imperial dominante.

investigativo, Con todo, la ceremonia ritual en la Tupak Katari, si bien está al margen de los contenidos y proyectos de investigación e institucionalmente no se enseña a practicar la vivencia espiritual ni se enseña con los espíritus de la naturaleza, y su despliegue espiritual no está en los territorios y comunidades, sino en los intramuros de la universidad, es una práctica importante de doble complejidad y contradicción: por un lado la potencia decolonial que implica articular la interculturalidad y pluriversidad epistémica y espiritual del pluriverso de mundos de las ceremonias rituales, y, por el otro, la eliminación de lxs sabixs amawtas que bien podían orientar esa interculturalidad y pluriversidad mencionadas. Con el decreto de traspaso a las entrañas estatales y depender del Ministerio de Educación, se ha implementado una racionalidad estatal-cientificista en búsqueda de la productividad industrial y la formación de los cerebros industriales y sin mayor horizonte para convertir la Tupak Katari en una pluriversidad o, *taypiversidad* a decir de lxs sabixs, con enacciones reconstitutivas del pluriverso de mundos aymara. Sin embargo el reto innovador y decolonial es latente, pues a diferencia de la UAIIN-CRIC y la Amawtay Wasi, la Tupak Katari mantiene el desafío de pensar y diseñar la interculturalidad epistémica y espiritual así como generar procesos de pachakuti corpo-políticos no sólo para el pueblo aymara y no aymara sino para las universidades del sistema convencional en relación a las epistemologías de las ciencias duras y las sabias epistemes de los pueblos ancestrales milenarios.

1.8. El territorio pedagógico de la pluriversidad y del pluriverso de mundos

Si bien la UAIIN-CRIC y la Amawtay Wasi plantean, con matices menos o mas, el territorio como la escuela propia y casa del pensamiento propio, la infraestructura educativa en tanto espacio pedagógico pertinente a los seres espirituales, también tiene su especificidad y en ese horizonte infraestructural ancestral se orientan la UAIIN-CRIC y la Amawtay Wasi. La Tupak Katari, por sus características industrialistas y productivas y bajo el diseño generativo estatal de cerebros industriales, concentra sus diseños arquitectónicos en las coordenadas espaciales de la escuela tradicional así como los laboratorios y talleres respectivos a las cuatro carreras preponderantes del saber ingeniero.

En este sentido, la existencia de la Carrera Arquitectura Ancestral de la Amawtay Wasi no sólo promovía proyectos arquitectónicos en las comunidades en base a sus diseños propios, los cuales no contemplan el narcisismo ni el nihilismo

arquitectónico, sino la interrelacionalidad epistémica y espiritual con los seres que habitan un determinado espacio. De igual manera en la parte pedagógica e investigativa la UAIIN-CRIC promueve que los aprendizajes e indagaciones se realicen en las tulpas y revitalicen las casas ancestrales. Son lugares realizativos y prácticos de la interrelación con el pluriverso de mundos nasa y yanakona, respectivamente, según nuestra indagación de campo. Ante la avalancha estatal por construir escuelas modelo para los fines estatales, los cuales van siempre a contracorriente de los pueblos ancestrales milenarios, la UAIIN-CRIC y la Amawtay Wasi valoran y localizan sus prácticas en parcelas y casas ancestrales, además de que los promueven en temas de investigación-tesis.

1.9. El pluriverso de la comunidad equilibrada y el territorio

Son dimensiones pedagógicas e investigativas. Con este sentido se desfeticiza el antropocentrismo académico que privilegia al profesor o investigador que enseña o investigativa. Sin desmerecer la actuación del sujeto, como docente o investigador, se trata de visibilizar que las pedagogías no siempre se generan desde las ciencias de la educación, desde la centralidad teórica de Europa, y que no siempre es posible realizar investigaciones extractivistas sino que es posible investigar para mantener el equilibrio con la comunidad y el territorio, y que para ello no es posible hacerlo sólo desde las epistemes de las ciencias disciplinares. Son necesarias las articulaciones en la educación superior indígena de las sabias epistemes, es decir otra racionalidad que no esté sujeta a a) control colonial de la razón moderna, b) a la forma pedagógica de gestionar esa razón y c) otra gravitación de su lugar enunciativo. Por ello, la escuela cerrada, la universidad explicada por edificios y laboratorios, la estructura material y gestualidad académica gobernada sólo para la formación profesional y el mercado global y voraz de competidores, tiene otra alternativa en las prácticas de universidades indígenas. No se niega la existencia de determinadas universidades sino de viabilizar la insurgencia de otros modos alternativos de conocer, aprender e investigar, y que son pertinentes a los pueblos indígenas y no indígenas.

El pluriverso de la comunidad equilibrada y el territorio es profundamente integral, pues la comunidad no se comprende como un colectivo de seres humanos organizados política o culturalmente, sino, es una comunidad articulada en tiempos espacios vitales que estructuran al ser, hacer y estar en interrelaciones. El territorio es un

espesor material-espiritual, formado en diversas capas de historias largas y profundas, memorias y mitos, y no se reduce a la producción para la reproducción de la comunidad humana. La comunidad equilibrada y el territorio implican vivencias generadas por dinamización ceremonial de las sabias epistemes que, desde los cosmocimientos se despliegan en cosmoacciones vitales que permiten entretrejer la vida con otras forma de ser y actuar que contradicen el diseño global capitalista uniformado, exitoso, consumista e individualizado y desrelacionado de los mundos en el mundo, desrelacionado de la comunidad, por tanto desequilibrada y forjadora de “confección de personalidades modernas” (Miranda 2013, 148).

1.10. La investigación en la comunidad equilibrada y la oscuridad del vientre

La comunidad equilibrada y el territorio como casas de pensamiento propios, con el sustrato de concepciones de escuela o universidad en la propia naturaleza y cosmos, ponen e entredicho la ciencia y tecnología de la sociedad del conocimiento. Recordar que fue Francis Bacon quien alimentó la distancia abismal entre ser humano y adversa naturaleza a quien había que dominar, someter y expandir el reino y dominio humano. Para ello la ciencia, técnica y tecnología, fundadas en la razón indolente, serían las herramientas “para penetrar en el oscuro vientre de la naturaleza y desgarrar de él sus secretos. Conociendo la intimidad del adversario, se puede manipular con mayor facilidad” (148).

La UAIIN-CRIC no sólo revela la necesidad de conocer, pedagogizar e investigar los saberes ancestrales y la racionalidad de los abuelos, sino que en la práctica hace y promueve la pedagogía y la investigación, por ejemplo, desde el vientre de la madre tierra. La oscuridad del vientre no implica complejidad a des-entrañar, es decir a buscar luminosidad comprensiva que permita desgarrar sus secretos. Se trata de consentir su potencia sabia y en una interacción de disposiciones concurridas por sabixs, por ejemplo en el tiempo-espacio de gestación, esa oscuridad despliega un t’inkhu, una forma de vibración íntima, es decir un encuentro y emulación con las energías heterogéneas del pluriverso del vientre. Se trata, por tanto, de acariciar, cantar y reencantar⁵⁰, de bañar y danzar con presencias espirituales, una atmósfera de plantas y

⁵⁰ “Max Weber habló de la racionalización de Occidente como un proceso de desencantamiento del mundo... En este camino hacia el desencantamiento, es importante hacer notar el lugar esencial que ocupa el Estado, pues este es la instancia central desde la que se dispensan y se coordinan los mecanismos

hierbas respirar, de despertar el camino/sarawi al habitante investigador(a) que habita el vientre y que en interrelaciones cuánticas del tiempo-espacio el saber deviene intersubjetivo, fluye la sanación y diluye el binarismo sujeto-objeto o de ciencia desentrañante sobre vientre pasivo y oscuro-misterioso. La investigación desde el vientre es otra sabia episteme que no se genera al margen de las interferencias coloniales, sino que más bien se tensa y se erige en contexto de colonialidad del saber, y de ahí su fuerza decolonial para re-existir como alternativa de vida; y de ahí la importancia de la UAIIN-CRIC como institución que promueve la investigación y entretendido del pluriverso de mundos.

de control sobre el mundo natural y social, como advierte Castro-Gómez: “El Estado es entendido como la esfera en la cual todos los intereses encontrados de la sociedad pueden llegar a una ‘síntesis’, esto es, a un locus capaz de formular metas colectivas, válidas para todos” (Castro-Gómez en: Dube, 2004, p. 287). El Estado se convierte en la garganta donde gorgotean los intereses individuales, hasta devenir “interés público”, al mejor estilo de la “mano invisible” de Adam Smith. Se le encomienda, pues, una labor liberadora en la medida en que el despotismo del gobernante se ve refrenado por los sistemas mecánicos de control, como en el caso del Leviatán Hobbesiano. No obstante, tomando este mismo ejemplo, podemos colegir el componente autoritario que posee el Estado. El poder centralizado en el Estado le da una capacidad de control social que juega un rol fundamental en la creación de “sujetos modernos”. En esta confección de personalidades modernas, las ciencias sociales participaron determinantemente como herramienta de control” (Miranda 2013, 148).

Conclusiones

El viaje ha terminado, a empalabrar el camino se ha iniciado

La claridad radiante de la oscuridad: las respuestas a las preguntas de investigación

La presente investigación ha respondido ampliamente a la problemática o preguntas de investigación planteadas al inicio de este trabajo. Veamos en qué medida Las universidades indígenas a) ¿son entidades que emergen como respuesta de sanación a la separación estructural del ser humano con los seres vitales de la madre tierra y el cosmos? Según nuestro trabajo de campo y documentos analizados, las tres universidades indígenas plantean la dimensión de una interculturalidad sabia-epistémica y espiritual como condiciones necesarias para sanar la separación entre seres humanos y naturaleza. No se trata ya de hacerlo desde la política y la cultura restringida a folclor o usos y costumbres atomizados en prácticas marginales y asumidas como extrañas. Se trata de universidades indígenas que se proponen sanar la relación humanidad y naturaleza y cosmos desde otra configuración institucional respecto al conocimiento, la pedagogía y la investigación.

Las universidades indígenas (b) ¿de qué manera plantean posibilidades de interculturalizar el conocimiento, la pedagogía y la investigación en un contexto de universidades monoculturales y de hegemonía euro-norte-centrada? Hoy en día tenemos un contexto de universidades determinadas por la razón ilustrada y empresarial, servidora del mercado capitalista, forjadira de valores y formas de vida euromodernos. No se trata de negar ese derecho sino de que a la par existan y re-existan formas otras de habitar el mundo y los diversos mundos. Es en este sentido que habrá que comprender a la pluriversidad y pluriverso de mundos que estructuran a las universidades indígenas.

Hay un concepto de Universidad que entiende como organización que forma parte constitutiva de la sociedad y que “es producida por y productora de redes de significación a través de normas, tecnologías y prácticas que buscan configurar unas relaciones de racionalización administrativa que reduzcan la conflictividad propia de una organización donde circulan las relaciones de poder” (Gonzales 2016, 7). La definición es para una universidad del sistema en el marco de la tendencia hacia la empresarialización desde la implementación del auge neoliberal, y no para las

universidades indígenas. Sin embargo el concepto orienta a demarcar la relación de las universidades indígenas en ese contexto de universidad que transita de una dimensión ilustrada a una universidad investigadora para la empresarización capitalista.

La dimensión ilustrada pretendía la “unidad de la razón, la consolidación de metarrelatos, la consolidación de una ciencia axiomática y la búsqueda de la emancipación de los seres humanos”(7). Los metarrelatos fueron aquellos que el horizonte teleológico diseñó como parte del macrorrelato moderno. Posterior a esta fase, “empieza a tomar lugar un discurso de la Universidad como una empresa cuya principal actividad será la investigación”(7). Razón, modernidad, modo axiomático de conocimiento y función emancipadora de humanos, se entrelazan a las exigencias empresariales en donde la investigación será su dispositivo axial. En este contexto ubicamos la emergencia de las universidades indígenas, pues su creación y vigencia parecieran emerger de otros mundos, o de una exterioridad misteriosa ante el capitalismo académico de la universidad empresarial.

Las universidades indígenas, ¿qué innovaciones éticas, creativas y de re-existencias se proponen como opción decolonial trascendente y propositiva para la educación superior (tomando en cuenta la educación escolar), los estados (neo) coloniales y la crisis del sistema mundo? Hay una ética promovida desde las luchas históricas y políticas que recoge las memorias profundas y largas de los pueblos indígenas. Las universidades indígenas tienen en su caminar el peso histórico de la colonialidad y no sólo pretenden ser conscientes colectivamente, poner en vilo y desprenderse, en medio de contradicciones y limitaciones, sino darle la vuelta, hacer un giro descolonizador y reinventar sus propias matrices civilizatorias. La ética es una ética de la dignidad colectiva e histórica que se expresa en las especificidades curriculares, epistémicas, espirituales, pedagógicas e investigativas de las universidades, según sus condiciones y posibilidades específicas.

La innovación creativa y de re-existencia no hace uso de las grandes tecnologías de información ni las desdeña. Tampoco se trata de innovar desde la absoluta dinámica del docente o profesor, sino que la creatividad es desplegada en la interioridad de la naturaleza y el cosmos y en situaciones de desprendimiento del legado moderno colonial. Por ello se denominan pedagogías comunitarias decoloniales por cuanto se resalta su capacidad creadora de voltear situaciones pedagógicas coloniales y devolverse en sí mismas sus situaciones colectivas en hechos y acciones reconstitutivas de su

continuidad histórica como pueblos indígenas que, además, plantean la interculturalidad epistémica y espiritual, en un eje de convivencia para toda la sociedad .

Las universidades indígenas con (c) ¿qué elementos constitutivos de la pluriversalidad, la pluriversidad y el pluriverso de mundos interpelan a una educación superior intercultural y pluriversal o denominar con pertinencia pluriversidad a la universidad?

La pluriversalidad se ha constituido en una herramienta global para desmontar el universalismo de la ciencia. La pluriversalidad ayuda a entender la configuración mundial del conocimiento y en qué medida puede ser posible diversificar sus estructuras, no sólo cuestionando sus monoculturas y lenguas imperiales hegemónicas, sino visibilizando, indagando/acompañando las diferencias coloniales, de cuya configuración somos parte y enunciamos también desde esa condición.

La pluriversidad es la interioridad plural constitutiva a cada universidad desde las matrices epistémicas y espirituales de cada pueblo o comunidad que representa o constituye como central en su configuración institucional. Se pone al concepto universidad en cuanto ésta es expresión de una sola perspectiva epistemológica, que aunque sea diversa lo es en la interioridad de las epistemologías eurocéntricas moderno/coloniales. La pluriversidad es la renovación radical y profunda no sólo de un pachakuti conceptual del sentido universidad, sino del ejercicio mismo de la justicia social global en términos de justicia cognitiva global, es decir, es un planteamiento para el mundo y no se agota en ser una reivindicación local. Parte de lo local, de los diversos territorios y comunidades, estructura a las universidades indígenas en pluriversidades y cuestiona y propone mundos otros, alternativas concretas y convivenciales interculturalmente a los diseños globales e imperiales del conocimiento, la pedagogía y la investigación. El pluriverso de mundos es la experiencia concreta que se irradia en espacios comunales y con actores y prácticas específicas. Cada territorio y/o comunidad dinamiza a sus seres espirituales e interactúa de diversos modos. Este trabajo ha dado cuenta de los modos otros en los que se dinamizan a los seres del pluriverso en situaciones concretas de tensión de conocimientos, concepciones y prácticas de pedagogías y de investigar, según los territorios y comunidades de las universidades indígenas. Tomando en cuenta que el pluriverso de mundos es la base de la sabia ciencia propia del policultivo de los cosmocimientos, sabidurías y cosmoacciones en diálogo con el conocimiento, racionalidad y ciencia occidental, dicho pluriverso de mundos

interpela a una educación superior intercultural y pluriversal y denominar con pertinencia pluriversidad a la universidad.

Finalmente a la pregunta (d), ¿cuáles son las experiencias concretas del “Entretejido de la Pluriversidad” y el “Pachakuti epistémico-espiritual” en los ámbitos de los conocimientos (en tensión), la pedagogía y la investigación en las tres universidades indígenas?

Las experiencias concretas del “Entretejido de la Pluriversidad” y el “Pachakuti epistémico-espiritual” en los ámbitos de los conocimientos (en tensión), la pedagogía y la investigación en las tres universidades indígenas son los siguientes:

a) Tienen antecedentes de luchas históricas de líderes indígenas como Santos Marka T’ula, Dolores Cacuango y Manuel Quintín Lame

b) Tienen continuidad con los proyectos educativos de sus pueblos, al margen de las contradicciones y limitaciones ocasionadas por los estados nacionales y/o plurinacionales.

c) Consideran su origen en un trasfondo histórico-mítico y cíclico, cuestionando la teleología del tiempo lineal.

Conocimientos y sabidurías, cosmocimientos y cosmoacciones en tensión y distensión: pluriversalidad, pluriversidad y pluriverso de mundos

d) Plantean posibilidades únicas e impensadas en las universidades públicas y privadas, como es la relación entre ciencia y conocimientos occidentales y sabidurías, cosmocimientos y espiritualidad ancestrales milenarios, también denominados como ciencia propia. Es decir, la posibilidad de articular las ciencias duras con las ciencias sociales y las ‘ciencias sabias’ y espiritualidad ancestrales milenarias, tal el caso de la Tupak Katari, tomando en cuenta sus limitaciones determinadas e intervenidas por el Estado y el peso curricular científicista.

e) Expresan la posibilidad de la interculturalidad crítica y cósmica y un pachakuti epistémico y espiritual en un proceso de tensión a resolverse por un t’inkhu, es decir la complementariedad y armonización de las energías heterogéneas en un flujo vibratorio entre el cuerpo y el cosmos.

f) La pluriversalidad es una noción global de la diversidad y plantea la necesidad de que sea un proyecto a gran escala mundial, trascendiendo la universalidad que es parte de la configuración de la diferencia colonial.

g) La pluriversidad es la configuración diversa de una determinada universidad indígena, y cuestiona la universidad, noción que representa un único verso constitutivo de una matriz de conocimiento eurocéntrico.

h) El pluriverso de mundos es la especificidad plural de energías heterogéneas que concurren según protocolos, prácticas y cosmoacciones en ceremonias rituales o en el camino que se expresa cuando se camina en las huellas de lxs abuelxs. Es un pluriverso de mundos interrelacionados y que activan energías locales con la naturaleza y el cosmos.

De la investigación, pedagogías comunitarias decoloniales y pluriverso de mundos

i) Si bien hay una cierta reproducción de pedagogías constructivistas e inclusive transmisivas bancarias, éstas determinadas por el aula cerrada y pedagogía de intramuros, hay una serie de discursos (textos, publicaciones de actores indígenas, currículums, revistas educativas indígenas) experiencias y prácticas de pedagogías comunitarias decoloniales que rebasan el horizonte epistemológico eurocéntrico de las ciencias de la educación y las pedagogías universitarias centradas en el legado de la modernidad educativa colonial.

j) Reconstituyen las pedagogías e investigación comunitarias propias desde los territorios y comunidades, desplegando las sabidurías y cosmocimientos provenientes de las memorias orales profundas –prehispánicas– y largas –luchas anticoloniales– para dar continuidad y re-existencia a los proyectos históricos de los pueblos que constituyen la pluriversidad, y se proyectan a plantear al mundo global el proyecto de la pluriversalidad para construir otro mundo en el que quepan muchos mundos, sino también las pluriversidades y los mundos del pluriverso de cada pueblo, territorio y comunidad.

k) La universidad indígena no es un planteamiento de cierre etnocéntrico y exclusivo para pueblos y comunidades ancestrales milenarias, sino que proyectan la interculturalidad a nivel epistémico, cósmico y espiritual. Valoran la ciencia euro-norte-occidental pero no se reducen a su hegemonía universal, sino que dialogan con su legado como una forma pertinente de producir relaciones de convivencia y mutua valoración entre la ciencia propia de cosmocimientos y sabidurías ancestrales y conocimientos de las disciplinas de la ciencia occidental.

l) Hay una potencia sabia-epistémica y espiritual en las universidades indígenas para complementar y redefinir el lugar y pertinencia de los conocimientos occidentales, en un eje de relaciones de diálogo e interculturalidad con las universidades públicas (tal las experiencias de la Amawtay Wasi con la Universidad Cenytral y de la UAIIN con la Universidad del Cauca), que no soslaye la crítica ni la relación axial con la naturaleza y el cosmos.

m) La presencia de abuelxs, sabixs amawtas, yachacs, the' walas, mayorxs, en las estructuras institucionales, curriculares, pedagogías e investigación son innovadoras y únicas en un mundo universitario hegemonizado por expertos y profesionales. No cuestionan el valor y la calidad occidental de la experticia académica, sino el reduccionismo eurocéntrico y la posibilidad de interculturizarlo en otra estructura institucional donde la universidad camine de la mano de la comunidad, emerja desde la comunidad y sistematice los cosmocimientos y sabidurías en diálogo con los conocimientos occidentales.

n) Plantean que la pedagogía está también en el caminar del sol y la luna, y que caminar el territorio, conversar y acariciar la tierra en diversas prácticas e investigar recordando la memoria ancestral y a partir de las huellas de los mayores, es una posibilidad de hacer justicia cognitiva desde los propios pueblos ancestrales milenarios.

Responder a estas preguntas de investigación ha implicado establecer la metodología de la investigación como un proceso de resolución de la oscuridad radiante del problema desde la necesidad de serpentear, caminar, conversar y entretejer las universidades indígenas.

Del camino y el serpentear de la constelación conceptual

La presente tesis en términos del camino metodológico de la investigación chaski-thutenas: serpentear, conversar, entretejer-dinamizar, ha permitido el despliegue correspondiente para entretejer tres universidades indígenas a nivel de la muyt'a (entorno relacional de contexto, casa fuera) y de la muyta (entorno relacional interior, casa dentro). Desde estas perspectivas se ha analizado las características constitutivas de cada universidad así como establecer un eje comparativo o entretejido de la forma cómo se constituiría la corpo-política en continuidad a la interculturalidad y el pachakuti epistémico–espiritual, la pluriversidad y el pluriverso de mundos en dichas universidades indígenas.

En términos de rendimiento y fluidez de la constelación conceptual, ha sido posible constituir la interculturalidad epistémica, pluriversidad y pluriverso de mundos, pachakuti epistémico–espiritual y corpo-política en el marco de la modernidad/colonialidad como conceptos transversales analíticos, interpretativos y críticos. Esta constelación primordial no ha dejado de lado otras nociones críticas como “acción decolonial” visibilizada en diversas experiencias creativas, de resistencia y re-existencia. De acá la interrelación conceptual y complementaria de “pedagogías comunitarias decoloniales”, formulación equilibrada y respetuosa de los pueblos en diálogo con la academia crítica del orden de la colonialidad multicéfala.

Cabe señalar también que a partir de la fluidez de la constelación conceptual en todo el trabajo, se ha respondido a las preguntas de investigación. En tal sentido es posible afirmar que la pluriversidad, el pluriverso de mundos y la pluriversalidad interpelan a una educación superior intercultural y pluriversal y a resemantizar estructuralmente el concepto dominante por siglos de universidad. Esta contribución es fundamental al momento de pensar las concepciones, estructuras y prácticas en tensión de ser, saber y geo–poder de la universidad convencional.

La presente investigación da cuenta de la utilidad y necesaria vigencia de las universidades indígenas en un contexto de presencia de universidades predominantemente mestizas y/o eurocéntricas-modernas a nivel de estructura de conocimientos, pedagogías y políticas de investigación. Se podría decir que las universidades indígenas son de gran presencia democrática porque interpelan desde sus concepciones filosóficas, estructuras curriculares y prácticas concretas a repensar el pluriverso de mundos invisibilizados y hasta avasallados en estructuras abismales de educación superior respecto a los pueblos y comunidades, aunque, claro, con meritorias excepciones.

La existencia de las universidades indígenas implican impactos concretos en tres aspectos: en el conocimiento, en los sujetos y en los pueblos y comunidades. A nivel de conocimiento, se da cuenta de que hay otros mundos cognitivos desde donde se explican la existencia muchos pueblos y comunidades. Que en el horizonte crítico del conocimiento es necesario establecer una perspectiva plural del conocimiento que implique fortalecer la interculturalidad y la pluriversidad de mundos, sabidurías y cosmonimios, y no la representación de un solo mundo. Los cosmocimientos, sabidurías y cosmoacciones desplegados en las universidades indígenas se erigen contra la reducción, negación e invisibilización de sus sabias epistemes. Sin embargo postulan

el diálogo de saberes o la interculturalidad con el conocimiento occidental. Desde este punto de vista, no existen fundamentalismos extremos en postular de manera binaria que un conocimiento sea mejor o verdadero que otro, sino la pertinencia y diálogo de interculturalidad cósmica-epistémica y espiritual correspondiente, en el marco de la crítica a las injusticias estructurales no sólo económicas y sociales, sino sabias epistémicas y espirituales .

A nivel de sujetos, es por demás importante que los sujetos indígenas o mestizos pasan por un proceso de trascendencia que conlleva recuperar las vibraciones íntimas y relacionales no sólo con sus comunidades o sujetos externos a las mismas, sino con su propio cuerpo en relación a la naturaleza y el cosmos. Los mismos sujetos indígenas que estudian en sus universidades indígenas tienen una alta posibilidad de reproducir creativamente su pertinencia sociocultural y lingüística, a diferencia de otras universidades donde tienen que abandonar y colonizar su sabia episteme y espiritualidad. En este sentido, es un llamado de atención al cartesianismo abstracto que constituye a la universidad pública y privada, que es también un llamado a sentir, intuir, emocionar, escuchar y conversar, ofrendar y ceremoniar desde el t'inkhu/encuentro de energías heterogéneas, la vibración íntima del pluriverso de mundos con los sujetos concretos de los pueblos y comunidades. Esa vibración íntima que late y se despliega en el furor del t'inkhu/encuentro de las energías heterogéneas, las cuales dejan de ser sólo humanas, y se genera el pachakuti epistémico–espiritual y la interculturalidad cósmica-epistémica.

La experiencia de la ontología relacional de la pluriversidad implicaría la dimensión ética y digna con la vida y las epistemes de los pueblos ancestrales milenarios serían caminos posibles para el cuidado de la vida. Serían también pedagogías incorporadas a dichas experiencias. De aquí la pedagogía de los abuelos, del cosmos y de la Madre Tierra, tres dimensiones donde “nuestros primeros padres aprendieron a conocer” a partir de la conversación y la comprensión.

La “reconexión con la corriente” vital es un desafío para el mundo blanco-mestizo, los estados nacionales o plurinacionales, la propia civilización de Abya Yala (tensionada en la cadena colonial) y el mundo global capitalista que avasalla la Madre Tierra. Esa “reconexión con la corriente de la vida” es el desafío de un Pachakuti epistémico-espiritual y de ontología relacional pero también político, lo que denominamos como la corpo–política del pachakuti.

En este sentido, la posibilidad de nutrir la corriente de la vida tiene en las universidades indígenas una gran potencia, pues no se trata de ocultar la colonialidad de poder, del saber, del ser y de la naturaleza. El pachakuti epistémico espiritual y su corpolítica implican deconstruir y reconstruir críticamente el significado de la interculturalidad, vaciándola de sus usos funcionales y devolviéndole su dimensión pluriversal. En este sentido la pluriversidad y el pluriverso de mundos, generan posibilidades de relación para que emerjan nuevos conocimientos, sabidurías, prácticas y cosmoacciones que ponen en vilo el poder-saber-ser-naturaleza dominante y siembran esperanzas resquebrajadoras para la educación superior en general.

Desde la pluriversidad y el pluriverso de mundos, se abren posibilidades de permear a las instituciones eurocéntricas y de filtrar grietas de transformación. Por eso es importante la corpo-política porque desafía a la interculturalizar las universidades y el propio cuerpo a nivel epistémico pero también espiritual. Nuevos y otros criterios de mundo, razón, cuerpo, pensamiento, conocimiento, naturaleza, cosmos, pedagogía e investigación en condiciones fundadas en el territorio alientan otras esperanzas.

El viaje ha terminado, y ese nuestro serpentear, caminar, dinamizar y entretejer la pluriversidad y el pluriverso de mundos de las universidades, pueblos y territorios indígenas. A empalabrar el camino se ha iniciado...

Lista de referencias

- Abello del Mar, Gabriela. 2015. *La poética del agua en la poesía de Wiñay Mallki / Fredy Chikangana: una aproximación a la Oralitura indígena del Macizo Colombiano*. Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Estudios Literarios Bogotá.
- Achito, Alberto. 2012. “Del olvido surgimos para traer nuevas esperanzas, autonomía territorial, jurisdicción especial indígena y conflictos interétnicos en el pacífico”, en *Cxayu’ce, Por los caminos pedagógicos del SEIP*, No. 18. Popayán: PEIB.
- Albán, Adolfo. 2015. *Sabor, poder y saber. Comida y tiempo en los valles afroandinos del Patía y Chota–Mira*. Popayán: Universidad del Cauca.
- . 2016. “Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia” en *Revista Nómadas*. Octubre. Universidad Central de Colombia.
- . 2008. “¿Interculturalidad sin decolonialidad?: Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia”. *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Wilmer Villa y Arturo Grueso Bonilla. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Albó, Xavier. 1985. *Desafíos de la solidaridad aymara*. La Paz: CIPCA.
- Alegre, Laura, Trinidad Cornavaca, Patricia Figueira, Eleonora Neme, Christian Pageau y Zulma Palermo. 2012. “De las “categorías explicativas” a las prácticas académicas. Reflexiones críticas”. *Otros Logos. Revista de Estudios críticos*. <http://www.ceapedi.com.ar>
- Amawtay Wasi. 2008. *Memorias del Primer Encuentro de Universidades Indígenas de Abya Yala*. Quito.
- . 2009. *Memoria del Seminario Internacional: El movimiento indígena y la educación en Abya Yala*. Quito: Amawtay Wasi.
- Almendra, Vilma. 2012a. “Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 24, núm. 62, enero-abril.
- . 2012b. “Caminar la palabra”. *Servindi*. Accedido el 12 de diciembre de 2017. <https://www.servindi.org/actualidad/79588>.
- Altesor, Homero. 1999. *Cosmologías. De Minkovski a Merleau Ponty*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Arguedas, José María. 2009. *Los ríos profundos*. Buenos Aires: Lozada.
- Arnold Denise y Juan de Dios Yapita. 2000. “Guerrero y tejedora: los thakhis del aprendizaje comunal”. *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: ILCA/FHCE.
- Arnold, Denise. 2007. *Hilos sueltos: los Andes desde el textil*. La Paz: Plural/ILCA.
- Ayala, Enrique. 2014. *Interculturalidad en el Ecuador*. Quito: UASB.
- Bajtín, Mijail. *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baltazar, Mecha. 2007. “Una mirada embera sobre el conocimiento y la investigación”. *Revista de educación y pedagogía*, Vol XIX, No. 49. septiembre-diciembre.
- Bardales, Ricardo. 2013. *Wirakocha. El código de Tiwanaku y Machu Picchu*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano.
- Barragán, Luis. 2016. “Palabra de los bordes que transita a través: la oralitura como posible apertura político-cultural”. *Catedral Tomada*. Revista de la Universidad Pontificia Javeriana, No. 7. Bogotá.
- Barriandos, Joaquín. 2011. “La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico”. En: *Revista Nómadas*, núm. 35, octubre. Bogotá: Universidad Central.
- Bautista, Juan José. 2013a. *Dialéctica del fetichismo de la modernidad, Hacia una teoría crítica del fetichismo de la racionalidad moderna*. La Paz: Editorial Autodeterminación.
- . 2013b. *Hacia una crítica-ética de la racionalidad moderna*. La Paz: Misión
- Barthes, Roland. 1999. *Estudios críticos*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Bautista, Juan José. 2013. *Hacia una crítica ética de la racionalidad moderna*. La Paz: Misión.
- Bautista, Rafael. 2009. “El capital contra la vida”, *Del Estado colonial al Estado Plurinacional*. La Paz: Puna.
- Beltrán, Francisco. 1989. *La utopía mueve montañas*. Colombia: Editorial Nueva América.
- Blake, Willam. (2000). *Libros Proféticos I*. Madrid: Atalanta.
- Braudel, Fernand. 1999. Binghamton University <http://www2.binghamton.edu/fbc/commentaries/index.html> Comentario No. 27.
- Bolaños, Graciela. Tattay, Libia y Pancho Avelina. 2009. “Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): un proceso para fortalecer la educación propia

- y comunitaria en el marco de la interculturalidad”. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Bolaños, Graciela. 2012. “La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN), un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa”, artículo que contó con el apoyo de Fundación Equitas y del Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (Rimisp), en el marco del taller internacional: Territorios Indígenas y Educación Superior en América Latina. Avances y Desafíos”, realizado en Quito, Ecuador, junio.
- Bourdieu, Pierre. 2008. *Homo academicus*. Argentina: Siglo XXI.
- . 1999. “¿Qué significa hablar?” En *Sociología y cultura*. España: Taurus.
- Buitrago, Luis. 2014. *Amawtay Wasi. Comunidad de Aprendizaje en Agroecología. La experiencia de Tabacundo*. Julio.
- Burman, Anders. 2011. *Descolonización aymara. Ritualidad y política*. La Paz: Plural.
- Cabildo Mayor Yanakona. 2008. *Programa Educación. ¿La educación es el camino? Construyendo memoria Yanakona*. Popayán: Litografía San José.
- Cabildo Mayor Yanakona. 2010a. *Kutin tuparina, Runa Shimi, Yanakuna, Reencuentro con el idioma del pueblo Yanakuna*. Popayán: San Camilo.
- Cabildo Mayor Yanakona. 2010b. *Tejiendo la Amawta Shikra. Un camino de palabra de la autonomía educativa del pueblo Yanakuna*. Popayán: San Camilo.
- Cabildo Mayor Yanakona. 2012. *Dar la palabra al territorio. Suyuma Shimita Kuy. Dar la palabra al territorio. El currículo espacio simbólico del territorio*. Popayán: San Camilo.
- Olga, Cadena y Muñoz, Milena. 2007. “El trueque en el cauca: ¿es un sistema alternativo frente a las políticas de globalización? Hacia una mirada desde lo político –económico”. En proyecto: *El trueque desde una perspectiva comparativa: Diálogo de saberes y fortalecimiento del conocimiento ancestral en tres zonas indígenas del Cauca Andino*. Popayán: Universidad del Cauca/Colciencias.
- Calle, Juan. 2013. “Volveré y seré millones: La Universidad Indígena Boliviana Aymara “Tupak Katari”. En A. Wind (Coord.), *Las universidades indígenas*:

- experiencias y visiones para el futuro*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.
- Carrera Andrade, Jorge. 2000. “La semilla”. *Obra poética*. Quito: Ediciones Acuario.
- Carrera de Ingeniería textil. 2010. *Diseño Curricular*. Cuyahuani: Universidad Indígena Boliviana Aymara “Tupak Katari”.
- Cartuche, Vacacela. 2016. “La Pluriversidad Amawtay Wasi y La Descolonización de la Educación Superior”. En *Revista digital de la Amawtay Wasi* No. 7. Kitu, Chinchaysuyu / Ecuador.
- Casanova, Pablo. 2006. *Sociología de la explotación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Castillo, Elizabeth. 2014. “Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas, Un capítulo por incluir en la formación docente de Colombia”, *Revista Integra Educativa*, Vol. VII, No. 1. (Colombia: Universidad del Cauca).
- Castro Gómez, Santiago. 2007. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: CEUB/PIEB.
- . 2016. “Michael Foucault y la colonialidad del poder”. Conferencia en Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, en Youtube, actualizado al 16.05.16.
- CEFILAM—Centro de Formación Integral Luis Angel Monrroy. 2003. *Khuuc/Fogón. Recogiendo y compartiendo experiencias*. PEB-CRIC. Bogotá.
- Chalán, María Angelita. 2013. Sistematización de la experiencia pedagógica en el centro de sabiduría y prácticas andinas Amawta Hatari, periodo 2005-2006. Tesis de grado previa a la obtención del título de Licenciatura, Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. Saraguro-Loja-Ecuador.
- Chepe, Luz Mery. 2012. “Características del desarrollo del niño nasa trabajo”. Trabajo de investigación presentado a Adonías Perdomo. UAIIN-CRIC
- Chikangana, Freddy. 2010. *Samay pisccok pponccopi muschcoypa/Espíritu de pájaro en pozos del ensueño*. Bogotá: Biblioteca básica de los pueblos indígenas de Colombia.
- . 2015. Citado en: Gabriela del Mar Abello: “La poética del agua en la poesía de Wiñay Mallki/Fredy Chikangana: una aproximación a la Oralitura indígena del Macizo Colombiano”. Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Estudios Literarios Bogotá.

- Chirimía Gonzales, Fabiola. 2011. “Fundamentos históricos y culturales del pueblo Lapidara para el sistema educativo indígena propio”, en *Cxayu’ce, Por los caminos pedagógicos del SEIP*, No. 19. PEIB. Popayán.
- Choquehuanca, David. Citado en Eduardo Gudynas: “Buen Vivir: germen de nuevas alternativas al desarrollo”, en *Développement et civilisations*, N° 402, abril 2012, 1 Actualizado al 15.03.17. en: <http://www.lebret-irfed.org/spip.php?article822>.
- Churata, Gamaliel. 2012. *El pez de oro*, Madrid: Cátedra.
- CRIC/CEFILAM. 2003. *Khuuuc Fogón. Recogiendo y compartiendo experiencias*. Bogotá: Nesos.
- CRIC–Consejo Regional Indígena del Cauca. 2009. *Informe de Evaluación, Proyecto: Hacia la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural-UAIIN*. Popayán, junio.
- CRIC–UAIIN–Consejo Regional Indígena del Cauca–Universidad Autónoma Indígena Intercultural. 2012. *Familia, participación y equidad de género en los pueblos indígenas del Cauca*. Popayán: CRIC.
- CRIC–PEBI–Consejo Regional Indígena del Cauca. Programa de Educación Bilingüe Intercultural. 2004. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación Propia*. Colombia: Fuego Azul.
- . 2007a. *Propuesta pedagógica del área Naturaleza y Comunidad, Centro de formación integral Comunitario (CEFIC) Kwesx una kiwe*. Popayán: CRIC.
- . 2007b. *Propuesta pedagógica del área Comunicación y Lenguaje*. Centro de formación integral Comunitario (CEFIC) Kwesx una kiwe. Popayán: CRIC.
- . 2007c. *Cxayu’ce Semillas y mensajes de etnoeducación*. Popayán: CRIC.
- . 2008. *¿La educación es el camino? Construyendo Memoria Yanakona.c* Popayán.
- . 2009. *Caminando la palabra. Congresos del CRIC febrero de 1971 a marzo de 2009*. Popayán: CRIC.
- . 2010. *Relatos y leyendas del pueblo Polidara*. Popayán: CRIC.
- . 2010. *Kishu Merai Usri Kuin Purap, Resgurado indígena de Kisgo. La liberación de la madre tierra en Kisgo*. Popayán: Universidad del Cauca.
- . 2010. *Cxayu’ce. Semillas y mensajes de Etnoeducación*. CRIC–PEBI, No. 14., Popayán.
- . 2012. *Cxayu’ce. Por los caminos pedagógicos del SEIP*. Popayán: CRIC-PEBI. No. 10.

- . 2013. *Mochila viajera*. Popayán: CRIC.
- . 2015a. *Investigación y pensamiento indígena*, No. 1. Convenio CRIC y Universidad del Cauca. Popayán.
- . 2015b. *Investigación y pensamiento indígena*, No. 2. Convenio CRIC y Universidad del Cauca. Popayán.
- . 2015c. *Investigación y pensamiento indígena*, No. 3. Convenio CRIC y Universidad del Cauca. Popayán.
- . 2015d. *Sistema Educativo Indígena Propio*. Primer documento de trabajo, Popayán.
- Cruz, Gustavo. 2013. *Los senderos de Fausto Reinaga. Filosofía de un pensamiento Indio*. La Paz: CIDES.
- Coca, Oscar. 2009. “Universidades indígenas y originarias en Bolivia”. Accedido el 20 de junio de 2018. www.bolpress.net.
- Cochoy, Fabiana, Yac Noj Celestino, Yaxón Isabel, Tzapinel Santiago, Camey Rosenda, López Daniel, Yac Noj José y Tamup Carlos. 2007. *Raxalaj Mayab' K'aslemalil. Cosmovisión maya, plenitud de la vida*. Guatemala: PNUD.
- Colombres, Adolfo. 2009. “Identidad, memoria y educación: contra la pedagogía del vacío”, en *Revista Entrepalabras*, No. 3-4. La Paz: UMSA/Carrera de Literatura.
- Congreso de los Pueblos Indígenas de Colombia, Cota Cundinamarca. 25 al 30 de noviembre de 2001.
- Corredor, Juanita. 2010. *Reconfiguración de la etnicidad como despliegue de poder antiestatal a partir de las experiencias de paz, noviolencia y resistencia indígenas en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Maestría en Estudios Políticos. Bogotá DC.
- Cuevas Cob, Briceida, 1998. “Jeexuulich/Como caracol de tierra”. Je' bixk'in/Como el sol. México: Instituto Nacional Indigenista/ Fundación Rockefeller.
- Curivil, Felipe. 2016. *Educación superior indígena y crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial. Estudio en las universidades indígenas Boliviana Aymara “Tupak Katari”, Guaraní y de pueblos de tierras bajas “Apiguaki Tüpa y en territorio Mapuche (Chile)*. Tesis de Maestría. PROEIB-ANDES. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- Cutipa, Nelson. 2010. *Análisis del lexema pachakuti: un estudio morfológico – semántico para optar el título de licenciatura en lingüística, mención lenguas*

- nativas*. Tesis de Licenciatura. Carrera de Lingüística e Idiomas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Mayor de San Andrés.
- Dávalos, Pablo. 2008. “Reflexiones sobre el sumak kawsay (el buen vivir) y las teorías del desarrollo”, en *Boletín ICCI Ary- Rimay*. Año 10, No.113, agosto.
- . 2009. “Los sistemas productivos del Ecuador: El sistema hacienda y el sistema Plantación”. *Boletín ICCI*. Quito. Año 1, No. 3, junio.
- . 2013. “De amawtas y philosophiae Doctor (PHD)”. *La línea de fuego*, 23 de abril.
- Delgado, Freddy y Rist, Stephan. 2016. “Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico”. En: Freddy Delgado y Stephan Rist. *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. La Paz: Plural.
- Delgado, Freddy. 2013. “Relación entre diferentes comunidades de conocimiento. El rechazo, la sustitución la complementariedad y el diálogo intercientífico”. En: *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. La Paz: Agruco/Plural.
- Delors, Jacques. 1994. “Los cuatro pilares de la educación”. En *La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
- De Sousa Santos, Boaventura. 2004. “Otra globalización es posible. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos”, Chavarría Miguel y Fernando García, en *ICONOS* No.19. Ecuador: Flacso.
- . 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- . 2011. Introducción a las epistemologías del sur. En: *Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Seminario llevado a cabo en IV Training seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona.
- . 2013. “Epistemologías del Sur” Video de YouTube. 20 de enero. <https://www.youtube.com/watch?v=WVtMzklvr7c>.
- . 2015. *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá: Trotta.
- Dehouve, Danièle. 2017. “El fractal: ¿una noción útil para la antropología americanista?” *Revista Desacatos* No. 53. enero-abril.

- Díaz, Edilma. 2009. *Nasa fxi'zenxite, isa wejxasa' na'tha'w atxaja'*/Las matemáticas en el mundo nasa. Colombia: CIIIT-PEBI-Ministerio de Cultura..
- Dussel, Enrique. 1994. *1492: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Plural Editores.
- . 2001. “Eurocentrismo y Modernidad. (Introducción a las lecturas de Frankfurt)”, En: Walter D. Mignolo (comp.): *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- . 2009. “Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación”, *La pedagógica latinoamericana*, La Paz: IEB/UMSA/ASDISAREC.
- Echeverri, Eugenia. 2014. *Cultivando semillas: La construcción de conocimiento propio-indígena a través del tul escolar*. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar por el título de Antropóloga, Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Ciencias Sociales Carrera de Antropología Bogotá, 17 de febrero.
- Escobar, Arturo. 1999. *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología Contemporánea*. Bogotá: Cerec – ICANH.
- . 2007. “Mundos y conocimientos de otro modo”, El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”, *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: CEUB/PIEB.
- . 2014a. *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: UNAULA.
- . 2014b. “De la crítica al desarrollismo al pensamiento sobre otra economía. Pluriverso y pensamiento relacional”, en José Luis Coraggio, Jean Louis-Laville (organizadores). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- . 2016. *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayán: Editorial UC.
- . 2017. “Tejiendo el pluriverso: la ontología política de las luchas territoriales en América Latina/Abya Yala”. Video de YouTube. Seminario Internacional Pensamiento Contemporáneo. <https://www.youtube.com/watch?v=p6KsJ->
- Espejo, Elvira. 2016. “Ley No.302 declaró al Illimani Patrimonio Natural del Estado”. *El Diario*. 16 de enero.

- Espinoza, Jorge. 2016. “Ley No.302 declaró al Illimani Patrimonio Natural del Estado”. *El Diario*. 16 de enero.
- Falconi, Nathaly. 2016. *La modernidad*. Carrera de Química de Alimentos, Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Central del Ecuador, actualizado en <https://es.scribd.com/doc/312534677/Modern-i-Dad>.
- Fanon, Frantz. 2002. *Piel negra máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Farrés, Yasser y Matarán. 2014. “Hacia una teoría urbana transmoderna y decolonial: una introducción”, en *Revista Polis* (En línea), No. 37. 7 de agosto. Actualizado en <http://polis.revues.org/9891>.
- Fernández, Marcelo. 2009. *Pluriversidad. Rostros de la interculturalidad*. Bolivia: UPS Editorial.
- Foucault, Michel. 1966. *La palabra y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- . 1992. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Fraga, Eugenia. 2015. “Ser, saber y poder en Walter Mignolo. Comunidades colonizadas y descolonización comunal”. En *Revista entramados y perspectivas*, vol. 5, núm. 5. Septiembre.
- Freire, Paulo. 1985. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- . 1999. *Cartas a quien pretenda enseñar*. México: Siglo XXI.
- . 2003. *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI.
- Galeano Lozano, Myriam. 2006. *Resistencia indígena en el Cauca*. Popayán: Feriva.
- Gandarilla, José. 2014. *Universidad, conocimiento y complejidad. Aproximaciones desde un pensar crítico*.
- García Linera, Alvaro. 2016. “El Estado priorizará carreras científico-técnicas en los próximos cinco años”. En Discurso Presidencial, Periódico *Cambio* No. 809. 5 de febrero. La Paz, No. 809.
- Gavilán, Victor. 2012. *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Ebook Producción.
- Gerardo, 2009. Canto a Pubén. Citado en Avelino Dagua Hurtado y otros, *Namui Kollimisak Merai Wam. La voz de nuestros mayores*. Colección Educativa Pi Urek. Popayán: Editorial Lopez.
- Gomez, Thomas. 2004. “Lugares de la memoria e identidad nacional en Colombia”. En: Arocha, Jaime. *Utopía para los excluidos*. Bogotá, Universidad Nacional.
- Gonzales Di Pierro, Eduardo. 2016. “La Subjetividad y el Cuerpo. Ensayo sobre Merleau-Ponty”.

- http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras25/notas1/sec_3.html, actualizado al 17.03.16, en <http://gonzaleandro.blogspot.com/2009/05/la-subjetividad-y-el-cuerpo-ensayo.html>.
- Gonzales, María. 2011. *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México: UNAM.
- Green, Abadio. 2015. “El otro, ¿soy yo?” *Su Defensor*. Periódico de la Defensoría del Pueblo para la Divulgación de los Derechos Humanos. Año 5 No. 49. Diciembre. Págs. 4-7. Se anexaron ejemplos presentados por el mismo autor en el Foro sobre Metodologías de Investigación en Comunidades Indígenas y Afrocolombianas. Medellín, IDEA: Mayo 2000.
- Grinberg, Silvia y Levy, Esther. 2006. “La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”. *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia.
- . 2007a. “Más allá de los universalismos occidentales: pluriversidad y transmodernidad como proyectos transcoloniales”, *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: CEUB/PIEB.
- . 2007b. “Diálogos descoloniales con Ramón Grosfoguel: trasmodernizar los feminismos”, en *Tábula Rasa*, No. 7, julio–diciembre. Bogotá–Colombia.
- . 2009. *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Grosfoguel, Ramón. 2008. “Hacia un pluriversalismo transmoderno decolonial”. *Tabula Rasa*. No. 9, julio–diciembre. Bogotá–Colombia.
- Guegia, Gentil, Parra Aldo, Castro Huber, Calambás Laura, Gueguia Arnulfo, Pacho Carlos, Díaz Edilma, Guegia Carlos y Caicedo Natalia. 2009. *Nasa fxi'zenxite, isa wejxasa' na'tha'w atxaja'*/Las matemáticas en el mundo nasa. Colombia: CIIIT–PEBI–Ministerio de Cultura.
- Guerrero, Patricio. 2002. *Corazonar las metodologías*. Ediciones Abya Yala: Quito.
- . 2018. *La chakana del corazonar. Desde las sabidurías y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana/Abya Yala.
- Gutiérrez, Raquel. 2008. *Los ritmos del Pachakuti. Movilización y levantamiento popular–indígena en Bolivia (2000–2005)*. 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón.
- Gvaman Poma de Aiala, Phelipe. 1980. *Nveva coronica ibven gobierno, compvesto por don Phelipe Gvaman Poma de Aiala*. México: Siglo XXI.

- IICLA. 2013. *Aymara Marka mayacht'asisa irnaqasa t'aghisiñata mistsupxañani*, Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari" La Paz: San Martín.
- INEDIC. 2010. Equipo de docentes. Comunidad Educativa Municipio de Buenos Aires, departamento del Cauca. Revista *Cxayu'ce. Semillas y mensajes de etnoeducación*. Popayán: CRIC-PEBI.
- Hale, Charles. 2007. "Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada". En *Anuario del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Hall, Stuart. 2007. Citado por Eduardo Restrepo y otros (ed.) en: Stuart, Hall, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca y Editorial Enviñón.
- Huanca, Ramiro. 2000. "La gestión intercultural de los conocimientos", en *El juguete rabioso*, Quincenario. La Paz.
- . 2002. *El Monje y el Guerrero, el proyecto creador de Carlos Medinaceli*. La Paz: INSSB.
- . 2005. *El volcán y la pulga, una lectura comparada de los movimientos sociales indígenas de Ecuador y Bolivia, 2004*. Tesis de Maestría. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
- . 2015. *Las leyes de la pacha*. La Paz: THOA.
- . 2016. *Tantthapit arunaka/Palabras juntas. Ensayos sobre literatura y polifonía política*. La Paz: THOA.
- Huanca, Orlando y Laymi, Teófilo (consultores). 2014. *Estado de situación de implementación curricular en la UNIBOL Aymara Tupak Katari, y estudio comparativo de las UNIBOL Quechua y Guaraní*. Cuyahuani-La Paz: LED.
- INEC-Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. 2006. *La población indígena del Ecuador*. Quito: Talleres Gráficos del INEC.
- Ingeniería Agronómica. 2015. *Diseño Curricular*. Universidad Indígena Aymara Tupak Katari. Cuyahuani-La Paz.
- . 2018. Universidad Indígena Aymara Tupak Katari. Accedido el 20 de diciembre. <http://www.utupakkatari.edu.bo/>.
- Ingeniería e industria de Alimentos. 2018. Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari. Accedido el 20 de diciembre. <http://www.utupakkatari.edu.bo/>.

- Ingeniería Textil. 2018. Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari. Accedido el 20 de diciembre. <http://www.utupakkatari.edu.bo/>.
- Instituto Nacional de Patrimonio Cultural Ecuador. 2012. *Memoria Oral del pueblo Saraguro*. Loja: Gráficas Hernandez.
- Iño, Weimar. 2015. “El aporte pedagógico del Movimiento Katarista El horizonte histórico de una educación propia y comunitaria (1970-1980)”. *Integra Educativa* Vol. VII / N° 4. La Paz.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo. 2006. *La población indígena del Ecuador*. Quito: INEC.
- Jamioy, Hugo. 2010. *Bínjbe oboyejuajeng/Somos danzantes del viento*. Colombia: Ministerio de Cultura.
- Jimeno, Myrian y Triana Antorveza, Adolfo. 1985. *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá: Cuadernos El Jaguar.
- Kant, Imanuel. 1958. Respuesta a la pregunta: “¿Qué es la ilustración?” En *Filosofía de la Historia*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- Krainer, Anita, Daniela Aguirre, Martha Guerra y Anna Meiser. 2017. “Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi” en *RESU Revista de la Educación Superior*. FLACSO sede Ecuador.
- Kowi, Ariruma. 2009. “El Aya Uma, un ser mitológico”, en *La hora*. 26 de junio. Quito–Ecuador.
- Kowi, Ariruma. 1999. *Tsaitsik: poemas para construir el futuro* (edición bilingüe). s/d.
- Kusch, Rodolfo. 1978. *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: García Gambeiro.
- Lambropoulos, Vassilis. 2004. *The Rise of Eurocentrismo: Anatomy of Interpretation*. Princeton, Princeton University Press. Citado en: Wallerstein, Immanuel. *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Lame Quintín, Manuel. 2010. *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Colombia: Biblioteca Gran Cauca.
- Lander, Edgardo (comp.). 1993. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- . (ed.). 2005. “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: UNESCO.

- . 2008. “La ciencia neoliberal”. *Tábula Rasa*, No. 9, julio–diciembre. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- . (ed.). 2010. “La ciencia neoliberal”, Digital presentado al Curso de Doctorado de Estudios Culturales Latinoamericanos. Quito–Ecuador.
- Lanza, Cecilia. 2004. *Crónicas de la identidad. Jaime Saenz, Carlos Monsivais y Pedro Lemebel*. Quito: UASB/Abya Yala/Corporacion Nacional.
- Lara, Jesús (trad.). 1957. *Tragedia del fin de Atawallpa*. Cochabamba: Imprenta Universitaria.
- Latouche, Serge. (2009). *Sobrevivir al desarrollo. De la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*. Barcelona: Icaria Editorial. citado en: Romero, José. 2014. *La invención de la exclusión. Individuo, desarrollo y exclusión*. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Leff, Enrique. 2008. “Decrecimiento o deconstrucción de la Economía: Hacia un mundo sustentable”. Texto preparado en ocasión del V Coloquio: La transición energética en México: hacia la era postpetrolera, Ecomunidades, Red Ecologista Autónoma de la cuenca de México, 24 de julio.
- . 2004. “Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable”. *Polis. Revista Académica. Universidad Bolivariana*. On Line. Volumen 2 No. 7.
- León, Catalina. 2008. *El color de la razón y del pensamiento crítico de Las Américas*, Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar. Quito sede Ecuador.
- Lewis, Jonathan, “Palabras del representante de la UNICEF en Bolivia”. Memoria del 1er. Simposio Internacional de Educación Intercultural del Abya Yala. Hacia la descolonización para la convivencia armónica en igualdad de condiciones para los pueblos y naciones. Ministerio de Educación-Estado Plurinacional de Bolivia/UNICEF/UNESCO/CONAMAQ/CSUTCB CMMCIOB/-”BS”/CIDOB. La Paz: UNICEF.
- Macas, Luis. 2004. “Presentación” en *Sumak Yachaipi, allí Kawsaypipash Yachakuna/Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir/Learning Wisdom and the Good Way to Live*. Quito: Gráficas AMZA.
- Maldonado–Torres, Nelson. 2007. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un Concepto”, en: Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel:

- El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- . 2014. “El giro decolonial”, entrevista por Christian Javier Castro Martínez en *Rebelión*, 23 de julio. <http://www.rebellion.org/>.
- Mamani, Clemente. 2016. *Pachakutxa*. La Paz: Chuquiago.
- Mamani Victor Hugo. 2015. “Las universidades indígenas, imaginarios y praxis. Educación intercultural o multicultural”. *Revista intercultural* 9/15, Departamento de post grado FHCE-UMSS.
- Mamani, Carlos. 2010. *El camino de la descolonización*. La Paz: Bolivia indígena.
- Mamani, Pablo. 2006. *Geopolíticas indígenas*. El Alto: Cades.
- Mamani, Vicenta. 2011. “El apthapi teológico desde las mujeres aymaras”. En: *Revista de Interpretación bíblica latinoamericana*. No. 65. Quito: DEI.
- Manifiesto de Tiwanaku. 1973. Actualizado al 15 de noviembre de 2017. <https://es.slideshare.net>.
- Marcos, Sylvia. 2002. *La espiritualidad y las mujeres organizadas*. Oaxaca: Impresión personal.
- . 2006a. “Sistematizando la oralidad: la redundancia, el ritmo y el paralelismo”. *Taken from the Linz: gender and eros in Mesoamérica*. Leiden: Brill Académic, Publishers.
- . 2006b. *Cruzando fronteras: mujeres indígenas y feminismos abajo y a la izquierda*. Chiapas: Universidad de la Tierra.
- . 2010. *Cruzando fronteras: fronteras indígenas y feminismos abajo y a la izquierda*. Chiapas: Universidad de la Tierra.
- Masías, Núñez del Prado Pablo. 2015. *Lógica y método paritarios andinos*. Arequipa: Centro de Estudios Andinos.
- Maturana, Humberto. 1997. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Colombia: Dolmen Editores.
- Mavisoy, Muchavisoy Jairo. 2008. “El conocimiento indígena para descolonizar el territorio. La experiencia Kamëntšá” *Revista Nómadas* No. 48. Bogotá: Universidad Central.
- Medicina Veterinaria y Zootecnia. 2018. Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari. Accedido el 20 de diciembre. <http://www.utupakkatari.edu.bo/>
- Memorias. 2008. *Primer Encuentro de Universidades Indígenas de Abya Yala, Kitu (Quito)*, 19 y 20 de abril del año colonial. Quito: Editorial UTPL.

- Mendoza, Luz. 2010. "Ceremonia en Tiwanaku da prioridad a lo andino". *Eju*. En: <http://eju.tv/2010/01>.
- Mignolo, Walter. 2001. "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui" En: Mato, Daniel (coord.). *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. CLACSO.
- . 2002. "Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder". Entrevista de Catherine Walsh. En: *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*, editado por C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez. Quito: UASB/Abya Yala.
- . 2003a. *Historias locales/Diseños Globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- . 2003b. "Introducción", En: *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- . 2005. *El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto*. Tristestópicos. www.tristestópicos.org
- . 2006. *La opción descolonial: El pachakuti conceptual de nuestro tiempo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- . 2007. "Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial". *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: CEUB/PIEB.
- . 2007. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- . 2008. "La opción descolonial". *Revista Letral*. No.1. Universidad de Granada. Granada.
- . 2009. "Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- . 2010. *Desobediencia epistémica. El desprendimiento: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- . 2011. “Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica”. Traducción de Marcelo Expósito. Institut Européen Pour Des Politiques Culturelles. Accedido el 20 de julio de 2016 en: <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es>
- . 2014a. “El control de los cuerpos y saberes”. *Página 12*. Entrevista por Javier Lorca. 8 de julio.
- . 2014b. Entrevista de Facundo Giuliano y Daniel Berisso. “Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo”, SSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea). *Revista del IICE* /35.
- . 2017. *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Milla Villena, Carlos. 1992. citado en *Memorias. Encuentro de Universidades Indígenas*. 2006. Quito.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. 2015. “Significado del traje y ceremonias ancestrales en la posesión de Evo Morales”. Actualizado al 15 de enero de 2017. <http://www.cancilleria.gob.bo/webmre/node/861>.
- Ministerio de Educación de Ecuador. 2016. *Historia. Bachillerato General Unificado del 3er. Curso, texto del estudiante*. Quito: Don Bosco.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. 2009. 1er. Simposio Internacional de Educación Intercultural del Abya Yala, Memoria, La Paz, UNICEF/EIBAMAZ,
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. 2011. *Pedagogías propias de los pueblos indígenas originarios e innovaciones pedagógicas de maestros y maestras de aula*. Memoria de Encuentro. Cochabamba.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. 2016. “Significado del traje y ceremonias ancestrales en la posesión de Evo Morales”. Actualizado al 15 de enero de 2017. <http://www.cancilleria.gob.bo/webmre/node/861>.
- Miranda, Camilo. 2013. *Hablar desde los márgenes. la problemática del lugar de enunciación en la propuesta decolonial de Walter Mignolo*. Tesis de Maestría. Chile: Universidad de Chile Facultad de Filosofía y Humanidades.

- Molina Valencia, Nelson. 2005. "El cuerpo: museo y significado controlado". *Polis* (En línea). 27 de agosto, en: <http://polis.revues.org/5746>.
- Morales, Evo. 2008. "Evo Morales crea universidades indígenas en Bolivia". Consultado el 6 de abril. <https://www.youtube.com/watch?v=18EWVYq3VbE/>.
- . 2011. "Discurso de inauguración de edificio en Universidad Indígena Casimiro Huanca". *Los tiempos*. <http://eju.tv>.
- . 2013a. Periódico *La Patria*. Sucre.
- . 2013b. *Willka Aru* Revista No. 2 del Instituto de Investigaciones de la Cultura y Lengua Aymara (IICLA) de la Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari". La Paz.
- . 2014a. "Principios de las universidades indígenas de Bolivia", *Revista Willka Aru*, No. 4 año 3, septiembre. Instituto de Investigaciones en Cultura y Lengua Aymara (IICLA), Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari", La Paz.
- . 2014b. "Para qué queremos universidades indígenas? Para descolonizar Bolivia". *Revista Willka Aru*, No. 1 año 1, septiembre. Instituto de Investigaciones en Cultura y Lengua Aymara (IICLA), Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari", La Paz.
2015. *Discurso presidencial. Ceremonia ancestral de posesión de mando. Tiwanaku-La Paz*. Ministerio de Comunicación. 21 de enero.
- Moreano, Alejandro. 2009. Entrevista en "Contiendas Interculturales: Estrategias de Neutralización de las Asimetrías Culturales en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" del Ecuador". Tesis de Martha Alejandra Zepeda González. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos Maestría en Ciencias Sociales. México. 15 de enero.
- Muyulema, Armando. 2001. "De la "cuestión indígena" a lo "indígena" como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo, y el mestiz(o)aje". En: Rodríguez, Ileana (ed). *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad*. Amsterdam-Atlanta: Rodopi.
- Nájera Coronado, Martha Iliá. 2000. *El umbral hacia la vida. El nacimiento entre los mayas contemporáneos*. México: UNAM.

- Nao, Sergio. 2014. "El paradigma de la disciplina". En *Willka Aru, Revista de Instituto de Investigaciones de la Cultura y Lengua Aymara (IICLA)*, No. 4 año 3. La Paz: Citygraf.
- Navia, Walter. 2000. *Comunicación y hermenéutica. Implicaciones sociales y educativas*. La Paz: IEB/UMSA.
- . 2002. *La palabra viva*. La Paz: IEB/UMSA.
- Nene Guetio Yamile. s.f. "Pensamiento y acción pedagógica desde el camino del sol y la luna: avances, dificultades y retos para la implementación del calendario propio en la comunidad indígena de pueblo nuevo". *Cxayu'ce. Por los caminos pedagógicos del SEIP*, No. 19. Popayán: PEBI/CRIC.
- Orla, Osman. 2012. "Estrategia pedagógica para fortalecer la minga artística y comunitaria". CRIC-PEBI: Popayán.
- Ovando, Lorena. 2016. *Pensando y educando desde el corazón de la montaña. La historia de un intelectual indígena Misak: Avelino Dagua Hurtado*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Oviedo, Atahuallpa. 2016. *Qué es el Sumak Kawsay. Más allá del antropocentrismo de derecha e Izquierda*. Ecuador: Sumak Ediciones.
- Panikkar, Raimond. 2017. "La ciencia moderna ha pervertido todas las palabras que utiliza". *Revista Sesenta y más*. Accedido 05 de noviembre. España. <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/revistas/documents/binario/252entrevista.pdf>.
- Pati, Pelagio. 2012. *Filosofía política comunal de la nación aymara*. Instituto de Investigaciones en Cultura y Lengua Aymara (IICLA). Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari. Cuyahuani–La Paz.
- Patzi, Félix. 1999. *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa)* Bulletin de l'Institut français d'études andines, vol. 28, núm. 3.
- . 2007. *Sistema Comunal. Una propuesta alternativa al sistema liberal*. La Paz: Driva.
- Paz, Octavio. 1990. "Defender a la naturaleza es defender a los hombres". Octavio Paz al recibir el Premio Nobel. <https://reddebibliotecas.org.co>.
- . 1963. *Las peras del olmo*. México: Seix Barral.
- . 1967. *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Pérez, Elizardo, 1934. “Mensaje de la Escuela de Warisata en el Día de las Américas”. La Paz.
- Pineda Santiago, Irma, 2005. “*Biuuza/El huésped*” en *Ndaani’ gueela/En el vientre de la noche*. México: La tibia de Rocinante ediciones.
- Piñeiro, Juan Pablo. 2012. *Cuando Sara Chura despierte*. La Paz: Gente Común.
- Plan Académico de la Carrera de Ingeniería Agronómica. 2012. UNIBOL Tupak Katari, Taller de Tesis.
- Prada, Raul. 2017. “El cuerpo como acontecimiento”, comentario al libro de Rosario Aquim Chávez: *Diversidades sexo/genero/sexualidad*. La Paz: s.d.
- . 2018. “Caracterizaciones de la modernidad y del conocimiento moderno”. *Bolpress*. Accedido el 16 de abril. <https://www.bolpress.com>.
- Pullquillanea, Eliana. 2009. *Azul gris. Palabra e imagen mapuche en la ciudad*. Santiago: Impresos C4.
- Quijano, Anibal. 1993. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, Lima, CIES, en Edgardo, Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales, Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- . 2001. “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, En: Walter Mignolo (comp.): *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- . 2009a. ¿Buen vivir?: entre el “desarrollo” y la descolonialidad del poder. *América Latina en movimiento*, No. 452, febrero 2010, año XXXIV, II Época, (lectura del Curso de Edgardo Lander).
- . 2009b. “Des/colonialidad del poder. El horizonte alternativo”, en *Plurinacionalidad. Democracia en la Diversidad*. Quito: Abya Yala.
- . 2014. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO
- Quijano, Olver. 2012. “La eco-NO-mía. Manifestación del Proyecto Moderno/Imperial/Colonial y Disciplina Totalizante y Universal”, en: *Ecosimías. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad*. Colombia–Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

- . 2016. “La conversación o el ‘interaccionismo conversacional’ pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s)”, en *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, vol. 11, núm. 20. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Colombia.
- Quintanilla, Victor Hugo. 2007. “Pedagogía de la reciprocidad”. *Revista Yuyana*, No. 1. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación–UMSA. La Paz.
- Quintín, Lame Manuel. 2004. *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Cali: Editorial Universidad del Cauca/Universidad del Valle.
- Quisberth, Rodolfo. 2010. “El apthapi a través del tiempo”. *El Apthapi*. La Paz: Cancillería de Bolivia.
- Ramos, Abelardo. 2005. “Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico”. *Historia Crítica*. No. 29 Jan/June.
- Rancière, Jacques. 2003. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. España: Laertes.
- Rapaport, Joanne. 2003. *El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca*. En: Daniel Mato (coord.): Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización. Caracas: FACES-UCV.
- Renjifo, Grimaldo. 2012. “Interculturalidad y educación física en la escuela rural andina. Adiestrar el cuerpo para vencer a la naturaleza o criar el cuerpo para dialogar con ella”. PRATEC. *Diálogo de saberes. Una aproximación epistemológica*. Lima: AMC Editores SAC.
- Restrepo, Paula. 2011. *Justicia epistémica y epistemología intercultural: una propuesta a partir del SIDA, Chiapas*. Universidad del País Vasco.
- Ribeiro, Silvia y Monsanto, Dow 2015. “¡A comer veneno!”. La Jornada, 24 de enero. <http://www.jornada.unam.mx/2015/01/24/opinion/023a1eco>.
- Rivera, Silvia. 1987. “El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia” en *Revista Temas Sociales*, número 11, IDIS/UMSA. La Paz.
- . 2006. Chhixinakax utxiwa, una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores, en Mario Yapu (comp.), *Modernidad y pensamiento descolonizador*, Memoria, Seminario Internacional. La Paz: PIEB.

- . 2007. “Silvia Rivera plantea reflexiones críticas y provocadoras sobre la universidad pública boliviana”. Entrevista por Willam Camacho en *PIEB Periódico Digital*. 04 de diciembre. <http://www.pieb.com.bo>.
- . 2010. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos Descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- . 2011-2012. “La pérdida del alma colectiva”, en *Revista Colectivo 2*. No.5 Jallupacha, La Paz.
- . 2014. Rivera Silvia y Boaventura de Sousa Santos. 2014. “Conversa del mundo”. 12 de marzo. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU>.
- . 2016a “Una candidatura indígena puede alborotar el sueño de los poderosos”, en *Redacción Desinformémonos*, México <https://desinformemonos.org/una-candidatura-indigena-puede-alborotar-sueno-los-poderosos-silvia-rivera/>.
- . 2016b. Entrevistada por Mayra Estevez Quito. <https://www.youtube.com/watch?v=oOQCTOKfMcg>.
- . 2016c. “Lo verdaderamente indio está dentro de nosotros”. Ojarasca La Jornada 235 <https://www.jornada.com.mx/2016/11/10/ojarasca235.pdf>.
- . 2017. “Seguir mirando a Europa es apostar por un suicidio colectivo” (entrevista). La Peste. Santiago. 14 de junio. lapeste.org.
- . 2018. “Nada sería posible si la gente no deseara lo imposible”. Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui por Ana Cacopardo. *Revista Andamios*, vol. 15, n.º 37, mayo-agosto.
- . 2019. “Tenemos que producir pensamiento a partir de lo cotidiano”. Entrevista de Kattalin Barber. El Salto. 20 de febrero. <https://alicenews.ces.uc.pt/index.php?lang=1&id=23864>
- Roa Bastos, Augusto. 1991. “Una cultura oral”. *Suplemento Antrhopos*. Paraguay: Universidad Católica de Asunción, No. 25.
- Rodas, Raquel. 2007. *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Quito: Crear Gráfica Editores.
- Rodríguez, Marta. 2014. “Amenazas globales, retos identitarios. La educación intercultural bilingüe como forma de resistencia indígena: el caso del Ecuador”, *Iberoamérica social: revista-red de estudios sociales*, II, en <http://iberoamericasocial.com/amenazas-globales-retos-identitarios-la->

educación-intercultural-bilingüe-como-forma-de-resistencia-indígena-el-caso-del-ecuador/.

- Rocha, Miguel. 2012. *Palabras mayores, palabras vivas. Tradiciones míticas literarias y escritores indígenas en Colombia*. Colombia: Taurus.
- Romero, Fernando. 2002. “La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos”. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. http://www.naya.org.ar/congreso/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm
- Saavedra, José, Luis (comp.). 2007. “Introducción”. *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB/CEUB.
- Saenz, Jaime. 2004. *La noche*. La Paz: Don Bosco.
- Salazar de la Torre, Cecilia. 2006. *Estética y política en la Escuela—Ayllu de Warisata: una aproximación al expresionismo de Mario Alejandro Illanes*. La Paz: CIDES-UMSA.
- Samanamud, Jiovanny. 2014. “¿Qué significa proceso de cambio?” *Willka Aru, Revista de Instituto de Investigaciones de la Cultura y Lengua Aymara (IICLA)*, No. 4 año 3. La Paz: Citygraf.
- Sanjinés, Javier. 1997. “Cuerpo humano y ciencia social en Bolivia”, en *Decursos, Revista de Ciencias Sociales*, Año II, No. 4. Cochabamba: s/d., junio.
- Sarango, Fernando. 2008. *Memorias. Seminario Internacional: El movimiento indígena y la Educación Superior en Abya Yala*. Ecuador: UINPI—AW/CONESUP.
- . 2014. *El paradigma educativo de Abya Yala, Continuidad histórica, avances y desafíos*. Nicaragua: URACCAN.
- Sarancig, Julio. 2013. *Aportes al ordenamiento territorial desde la cosmovisión de los pueblos originarios*. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Ciencias Geográficas. Quito.
- Sarzuri—Lima, Marcelo. 2011. “Descolonizar la educación, elementos para superar el conservadurismo y funcionalismo cultural”. *Integra Educativa*. Revista de educación educativa. Vol IV, No. 3. La Paz: Andrés Bello.
- Scharagrodsky, Pablo y Southwell, Myriam. 2007. “El cuerpo en la escuela”. *Explora*. Ministerio de Educación, ciencia y tecnología. Argentina. Accedido el 30 de marzo de 2016. <https://www.academia.edu>
- Segato, Rita. 2015. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Argentina: Prometeo.

- Shakay Kaniras, Mauro. 2015. *Metodologías intra-interculturales de aprendizaje de saberes indígenas sobre suelos: el caso de la Carrera de Ingeniería en Agroecología Universidad Intercultural Amawtay Wasi del Ecuador*. Tesis de Maestría presentada a la Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Post Grado Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos, PROEIB-ANDES.
- Shayegan, Daryus. 1990. *La mirada mutilada, esquizofrenia cultural: países tradicionales frente a la modernidad*. Barcelona: Península.
- Shiva, Vandana. 2004. *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid: Cuadernos Inacabados.
- Sumak Yachaipi, allí Kawsaypipash Yachakuna/Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir/Learning Wisdom and the Good Way to Live. 2004. Quito: Gráficas AMZA.
- Sullca Nina, Francisco. 2001. *Construyendo el qhipnapacha*. Chuqiyapu: Qullasuyu, La Paz: Bolivia.
- Stephenson, Skye. 2016. “La Pluriversidad Amawtay Wasi y La Descolonización de la Educación Superior”. En *Revista digital de la Amawtay Wasi* No. 7. Kitu, Chinchaysuyu / Ecuador.
- Tani Tani. 2018. *Boletín electrónico*, No. 356-Año IV, 9 de junio.
- Tapia, Luis. 2014. Universidad y pluriverso. *La Paz: CIDES*.
- Ticona, Esteban. 2017. “Santos Marka T’ula y Túpac Katari”. *La Razón*. 18 de noviembre.
- Trachitte, María Teresa. 2009. *Metáforas del cuerpo: campo epistémico y constitución de subjetividad*. 11 de julio <http://cuerposyemociones2009.blogspot.com>.
- Trilles Calvo, Karina. 2004. “El cuerpo vivido. Algunos apuntes desde Merleau-Ponty”. *Themata. Revista de Filosofía*, No. 33.
- Tocancipá, Jairo. 2008. “El trueque: tradición, resistencia y fortalecimiento de la economía indígena en el Cauca.” *Revista de Estudios Sociales*. 31 de diciembre. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Torres, Rosa María. 2009. “Elefantes blancos: la estafa social de las escuelas del milenio”. En: *Plan V*. <http://www.planv.com.ec/actualizado>.
- Tuhiwai, Linda. 2016. “A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas”. *Revista Austral de Ciencias Sociales UASCH*. Santiago.

- Vargas, Jaime. 2011. *Ajayu, conocimiento y saberes filosóficos, pedagógicos andino-aymara*. Tesis de grado doctoral. CEPIES-UMSA.
- Vargas Niño Tina. 2012. “Una jornada de trabajo pedagógico en la licenciatura de Pedagogía Comunitaria”. *Cxayu’ce*. No. 17. Por los caminos pedagógicos del SEIP/Programa de Educación Intercultural Bilingüe Intercultural. Popayán: PEBI-CRIC.
- Vilchis Cedillo, Arturo. 2014. “La Escuela- Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México”. *Revista De Raíz Diversa*. Vol. 1, núm. 1, abril-septiembre.
- Villavicencio, Arturo. 2013. *¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana?* Quito: Taller Gráfico.
- Yampara, Simón. 2008. *¿Interculturalidad? Encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorias*. Conferencia presentada en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural realizado en la Casa Central de la Universidad de Chile los días 10 y 11 de abril, 2008. Instancia organizada por la Universidad de Chile, la Universidad de La Frontera, la Universidad de Tarapacá y la Universidad de Valparaíso.
- . 2009. *El ayllu y la territorialidad en Los Andes*. Una aproximación a Chambi Grande. Altu-pata/Chuqi-yawu/Qullasuyu: CADA.
- . 2010. “La doble identidad, elementos para la interculturalidad y encuentro intercivizadorio”. En *Matrices civilizatorias: Construcción de políticas municipales interculturales*. La Paz: Garza Azul.
- . 2011. “Cosmovivencia Andina. Vivir y convivir en armonía integral–Suma Qamaña”, *Bolivian Studies Journal /Revista de Estudios Bolivianos* <http://bsj.pitt.edu>, Vol. 18. doi: 10.5195/bsj.2011.42 • ISSN 1074-2247 (print) • ISSN 2156-5163 (online).
- . 2012. *Coca ayni y rol de los sabios andinos*. Círculo Achokalla. Altu Pata, marzo de 2012. <http://circuloachocalla.org/coca-ayni-y-rol-de-los-sabios-andinos/>
- . 2014. “A superar el ch’aki colonial”, Periódico *La Razón* (Edición Impresa). La Paz, 30 de noviembre.
- . 2016. *Suma qama qamaña. Paradigma cosmo-biótico Tiwanakuta. Crítica al sistema mercantil kapitalista*. Altu Pata Marka: Ediciones Qaman Pacha.
- Yasukawa, Yoriko. 2012. “Palabras de la Coordinación Residente del Sistema de NNUU. en Bolivia”. Memoria del 1er. Simposio Internacional de Educación

- Intercultural del Abya Yala. Hacia la descolonización para la convivencia armónica en igualdad de condiciones para los pueblos y naciones. Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia /UNICEF/UNESCO/CONAMAQ/CSUTCB/CMMCIOB/-"BS"/CIDOB. La Paz: UNICEF.
- Yule Yatacue, Marcos 1998. *Nasa Úus yaht'n U'hun'i/Por los senderos de la memoria y el sentimiento Paez / Nasa Yuwete Twehn I/Tradición oral nasa (Paez)*. Toribío-Colombia: PEBI/CRIC.
- UAIIN-CRIC-PEBI. 2017. "Tejido de conocimientos. Licenciatura en Pedagogía Comunitaria con énfasis en las áreas del Proyecto Educativo Comunitario-PEC". PEBI. Popayán: UAIIN-CRIC.
- Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari". 2011. *Plan Académico, Carrera de Ingeniería Agronómica*.
- Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. 2011. *Chakana curricular de las trazas caminos o carreras*. Quito: Sagay.
- Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. 2001. *Facultad de Ciencias Agroecológicas*.
- Universidad Intercultural Amawtay Wasi. 2004. *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*. Quito: Gráficas Amza.
- . 2008. *Memorias. Primer Encuentro de Universidades Indígenas de Abya Yala*. UINPI-AW/CONESUP/COLAM/OUI-IOHE.
- . 2009. *Memorias. Seminario Internacional: El movimiento Indígena y la Educación Superior en Abya Yala*. Ecuador: UINPI-AW/CONESUP.
- UINPI-AW. 2011. *Memorias. Seminario Internacional: El movimiento Indígena y la Educación Superior en Abya Yala*. Ecuador: UINPI-AW/CONESUP.
- Untoja, Fernando y Mamani, Ana. 2000. *Pacha. El pensamiento simultáneo*. La Paz: Ediciones Ayra.
- Viluche, Joaquín. 2010. «Pahz Àhte sek kâsensi », Cxayu'ce, No. 14. Popayán: CRIC.
- . 2011. *Cxyu'ce. Programa de educación Bilingüe Intercultural PEBI-CRIC*. No. 19. Popayán: CRIC-PEBI.
- . 2016. *Nasawe'sx kiwaka Fxizenxi Een. Tiempo y Territorio Nasa*. Popayán: UAIIN-CRIC/PEBI.

- . 2017. “El camino de la investigación como política para recrear y revitalizar el conocimiento ancestral”. http://lasa-4.lasa.pitt.edu/otrossaberes/uploads/viluche-conoctoancestral&investig_001. Accedido el 15 de diciembre. UAIIN-CRIC.
- Wallerstein, Immanuel. 1992. “El espacio tiempo como base del conocimiento”. *Revista Análisis político*. No. 32, sep-nov. Universidad Nacional de Colombia.
- . 2001. “El eurocentrismo y sus avatares: Los dilemas de la ciencia social”. Buenos Aires: Ediciones del Signo
- . 2004a. *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- . 2004b. “Retos para la universidad en el siglo XXI”. *Revista Investigaciones Sociales*. Año VIII No. 13. Lima: UNMSM.
- . 2005. *Análisis de sistemas–mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI Editores.
- . 2006. “¿Las estructuras del conocimiento o de cuantas maneras podemos conocer?” *Espacio abierto*. enero-junio/vol. 15, No. 1 y 2., Venezuela.
- . 2007. “Immanuel Wallerstein y la perspectiva crítica del ‘análisis de los sistemas–mundo’”. Carlos Antonio Aguirre Rojas. *Textos de Economía*. Florianópolis, v.10, n.2. jul./dez.
- Walsh, Catherine. 2003. “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”, Entrevista a Walter Mignolo. En: *Revista Polis Académica*, Universidad Bolivariana. Revista on-line de la Universidad de Chile, Vol. 1, No. 4, Venezuela.
- . 2004. “Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización”. *Boletín ICCI-ARY RIMAY* Año 6. No. 60.
- . 2006. “Decolonialidad e interculturalidad: Reflexiones (desde) de proyectos político-epistémicos”, En: Mario Yapu (compilador): *Modernidad y pensamiento descolonizador*, Memoria Seminario Internacional. La Paz: IFEA/PIEB.
- . 2007. “Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en José Luis Saavedra (Comp.), *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB/CEUB.
- . 2008. “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado”. *Tabula Rasa*. No.9: 131-152, julio-diciembre. Bogotá – Colombia.

- . 2009. *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar /Abya Yala.
- . 2015. *Universidades, seres, saberes y (geo)poder(es) en Ecuador y América del Sur*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Educación superior latinoamericana y la geopolítica del conocimiento”, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, mayo. 24 de junio. https://www.youtube.com/watch?v=a-boM_qMr50).
- . 2017. “Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial”. En: Walsh Catherine, editora. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Abya Yala.
- . “Universidad, seres, saberes y (geo)poder(es) en Ecuador y América del Sur”. 2017. Accedido el 25 de agosto. https://www.youtube.com/watch?v=a-boM_qMr50.
- Weise Vargas, Crista. 2004. *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*. Cochabamba: IESALC-UNESCO.
- Willka Aru. 2012. Revista del Instituto de Investigaciones en Lengua y Cultura Aymara, año2, No.3, abril. Universidd Indígena Boliviana Aymara. Tupak Katari.
- Winner, Lagdon. 1985. “¿Tienen política los artefactos?”. Organización de Estados Iberoamericanos. Accedido 20 de mayo dde 2014. <http://www.oei.es/salactsi/winner.htm>.
- Zambrana Jaime. 2009. «Sumaq kawsayta chanta yachayninchikta wiñachispa: Apuntes para la construcción de la educación superior universitaria indígena boliviana », *Memorias. Primer Encuentro de Universidades Indígenas de Abya Yala*, UINPI-AW/CONESUP/COLAM/OUI-IOHE.
- Zambrano, María. 1989. *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- . 2004. *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.
- Zambrana, Ximena. 2015. “Avances y logros del modelo universitario indígena plurinacional boliviano, bajo la mirada de la Universidad Aymara Tupak Katari y los desafíos de la política pública de Educación Superior Indígena”. Agosto. Tesis inédita.
- Zapata Olivella, Manuel. 2012. *Changó el Gran Putas*. Bogotá: Biblioteca de Literatura Afrocolombiana. Ministerio de Cultura.
- Zepeda, Alejandra. (2009) “Contiendas Interculturales: Estrategias de Neutralización de las Asimetrías Culturales en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y

Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” del Ecuador”. Tesis de Martha Alejandra Zepeda. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos Maestría en Ciencias Sociales. Guadalajara, Jalisco. México.

Zibechi, Raul. 2013. “Cuando el presente deja de ser una extensión del pasado”. En Raul Zibechi Raul y Michael Hard: *Preservar y compartir, bienes comunes y movimientos sociales*. Buenos Aires: Mardulce.