

CS.ED. 57

# UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES

## FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

### LA RELACION DE ALTERIDAD Y LA EDUCACION, UN PROBLEMA INTRODUCTORIO FUNDAMENTAL



TESIS DE LICENCIATURA  
POR: Carlos Eduardo Cox Hoyos

CARRERA: CIENCIAS DE LA EDUCACION  
TUTOR: Lic. Beatríz Cajías de la Vega

La Paz - Bolivia  
1998

Tesis Aprobada con máxima  
Distinción  
19. 5. 1998

Die Hutsch  
Vice

Beatriz Cajías

SUBICATS  
DN CCE



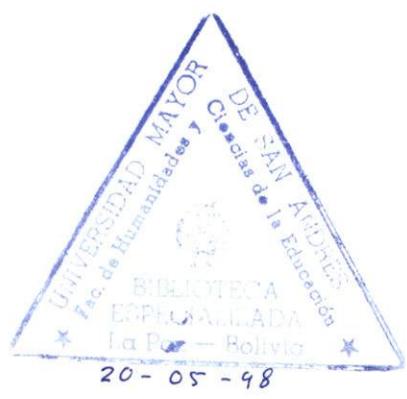
# UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

R. C. T.

Raúl Calderón

## FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

### LA RELACION DE ALTERIDAD Y LA EDUCACION, UN PROBLEMA INTRODUCTORIO FUNDAMENTAL



TESIS DE LICENCIATURA  
POR: Carlos Eduardo Cox Hoyos

CARRERA: CIENCIAS DE LA EDUCACION  
TUTOR: Lic. Beatriz Cajías de la Vega

La Paz - Bolivia  
1998

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer de corazón y con humildad, el excelente apoyo profesional de la Lic. Beatríz Cajías de la Vega por la paciencia y la libertad que me ha permitido para desarrollar satisfactoriamente el presente trabajo. Su particular manera de encarar el reto de pensar desde “el Otro”, me ha animado a salvar barreras aparentemente intransitables, su vocación educativa y su vigorosa posición personal a cuestionado enriquecedoramente el tema, con ella, uno quiere que el trabajo no llegue a su fin.

Quiero agradecer también, al Dr. Jorge Miranda Luizaga, al Dr. Luis Enrique López, al Lic. Juan José Bautista, al Dr. José Subirats, al Dr. Javier Medina y al Lic. Raúl Prada Alcoreza, sin cuyo apoyo, la investigación bibliográfica no hubiera sido completa y en especial al Dr. Enrique Dussel por su alentadora presencia en Bolivia durante el mes de Octubre de 1995.

## DEDICATORIA

Dedico este trabajo a la memoria de Rodolfo Kusch  
el filósofo de Nuestra "América profunda",  
quien me enseñó el camino para desbordar los linderos de la clase media citadina.

A Luis Rojas Aspiazu  
con quien tuve la suerte de Encontrarme  
el segundo año de mis estudios universitarios,  
él me ha ayudado a crecer y desde entonces compartimos  
una entrañable hermandad en Nuestras tierras.

A Rocío  
quién me salvó de la caída del puente.

A Casta Mazuelo  
con quien compartimos -desde la distancia- la fuerza del Ayni Ruway.

A mis bellos pequeños  
Alba Marina, Laura, Andrés y Sara Camila  
quienes logran llenar maravillosamente mi orfandad familiar.

Al Siku  
que me ha enseñado a compartir la vida con la fuerza del Dos.

A Don Juan, a Carlos Castaneda y  
al Dr. Mario Guachalla,  
por ayudarme a buscar un "camino que tenga corazón"

A Gani Maha  
por alentar mi espíritu.

A mi bella tierra chapaca cuya ascendencia chicheña  
me ha abierto la posibilidad de compartir con el Pueblo Aymara.

A mis padres:  
Carlos Eduardo y Jhilma Corina.

A mis Abuelos:  
Walter "El Mariscal del Aire" y Marina,  
sin cuyo apoyo, oraciones y bendiciones  
este trabajo no hubiera sido posible.

Gracias a todos ellos...  
quienes saben que esto es mucho más que un agradecimiento.

## Introducción general

El presente trabajo ha sido elaborado en el marco de la filosofía de la educación, su vocación es, entonces, principalmente reflexiva, se busca interrogar el quehacer educativo desde y con la problemática de la Alteridad. Pensar lo educativo desde y con el Alter, es decir, partir de "el Otro" (Dussel).

¿Por qué optar por hacer una tesis de filosofía y no un estudio de caso? principalmente porque la complejidad de Nuestra realidad exige pensar con "profundidad" (Kusch) la disposición con la cual la educación como ciencia social se sitúa en su quehacer y no sólo analizar sus resultados positivos o negativos, los mismos que muchas veces, al dar cuenta del proceso, no hacen otra cosa que pasar por alto los fundamentos del mismo.

Reflexionar "profundamente" es indispensable, cuando el tema objeto se pone de moda y anda en boca de todos y cada cual lo dice según su parecer sin que se logre por un momento crear el espacio propicio para oír lo que no se dice y hablar de lo que se presupone, esto es lo que ha ocurrido actualmente con las tan comentadas categorías de "lo pluri y lo multi", de "la diversidad", de "lo intercultural", de "el Otro" y de "la diferencia" para citar las más recurrentes.

En este sentido, no se pretende en el presente trabajo agotar la discusión y tampoco incluir solamente algunos elementos en la misma. Se quiere, sí, llevar el debate - en el sentido de un diálogo- a sus límites últimos donde precisamente se encuentre mayor claridad a las interrogantes que a las respuestas y en esto la "cuestión del Otro" (Todorov) es primordial.

Reflexionar lo educativo desde la Alteridad es entonces Nuestro propósito, lograrlo es una manera de enriquecer -como veremos posteriormente- tanto lo educativo como la relación con "el Otro".

Si bien el objeto de la presente reflexión es teórico, las referencias a los procesos y a la práctica son permanentes para lograr de esta manera un pensamiento que no esté desligado de lo real, ya que partimos del supuesto epistemológico, en el cual es precisamente la realidad la que propone las "condiciones de posibilidad" (Foucault) de la teoría si ésta quiere serle pertinente y no sólo mera especulación.

Lo que se pretende es situar lo educativo en la rica trama del proceso de relacionamiento de "lo Uno y lo Otro" (Levinas) para pensar la pertinencia del conocimiento científico de las Ciencias de la Educación, con las propuestas que Nuestra realidad requiere.

Investigaremos la problemática de la Alteridad, tema -inclusivo más que conclusivo-, primero en la tradición del pensar filosófico europeo para internarnos posteriormente en la propuesta contemporánea de Enrique Dussel, quien, en Latinoamérica, ha retomado desde "afuera" y junto a la especificidad de "el Otro" lo que la ontología del ser en el actual mundo occidental excluye, margina y totaliza.

Queremos aclarar, en este punto, la noción de ámbito teórico en el cual nos movemos, debido a que, para el desarrollo del presente tema, no se tiene teoría alguna expuesta y esto no se debe a la novedad del mismo ni a la ausencia de trabajos referentes, sino precisamente a la amplitud de la cuestión a tratar y de su imposibilidad de cerrarla y concluirla, ya que por el contrario, se incurriría precisamente en lo que se critica, es decir, en la instauración de una nueva ontología y, concretamente para este estudio, en la negación de Otra realidad educativa.

La Alteridad es de esta manera el ámbito teórico desde el cual se piensa lo educativo en dos dimensiones, una como ciencia social, es decir, como Ciencias de la Educación y su pertinencia como conocimiento científico y otra como realidad constitutiva del proceso humano y social, como "horizonte cultural-civilizatorio" (Rivera) desde el cual los procesos formativos son diversos y "dis-tintos" (Dussel), para de esta manera rebasar los límites de una limitada y exclusiva comprensión del hecho

educativo sólo en su dimensión institucional: La escuela y lo que ella implica como horizonte de percepciones y acreditación social.

Pensar desde “más allá” (Dussel) de los límites de las Ciencias de la Educación y hacerlo desde “lo propio” (Rojas) y con lo Nuestro, son los dos grandes retos que hemos encarado en el curso de la presente investigación. Sin ignorar sus frutos queremos preponderantemente dar atención al proceso, el mismo que nos trae la hermandad del Jilá (hermano) en el mundo Aymara donde lo educativo Aquí, es simplemente Otro.

Finalmente, queremos señalar que hemos delimitado Nuestro tema como introductorio porque, en esta perspectiva, se organiza una predisposición para continuar discurrendo la amplitud de lo inmensurable, la relación con "el Otro" (Dussel) como actividad original e invalorable fuente de riqueza creativa.

A colación señalar también, que Aquí, la Alteridad como lo Nuestro, es el fundamento de la humanidad del Nosotros que ahora nos ha tocado vivir y que la ontología de la mismidad no ha podido totalizar. Entonces, la tradición institucional impuesta más la apropiación de la misma constituyen uno de los fundamentos de lo que respecto a lo educativo se viene desarrollando en Nuestro medio y ante lo cual el pensar de una filosofía de la educación calla su voz para dejar expresar “lo propio”(Rojas) que,

como lo veremos, tiene mucho de lo cual -ahora- se puede abundantemente más aprender, que enseñar.

Entonces cabe una pregunta:

- ¿Cómo hemos llegado hasta Aquí?, ¿De qué manera hemos recorrido este camino?

Para iniciar la respuesta traemos a colación la reflexión de Zavaleta Mercado respecto del proceso de producción del conocimiento:

“De la duda viene la creación; ver el mundo como problema y no como un conjunto de verdades reveladas es quizá lo mejor que se puede dar como sustrato espiritual en todas las instituciones de enseñanza.”<sup>(1)</sup>

El primer momento de la presente reflexión, comenzó con la duda respecto de la capacidad que poseía el marxismo como cuerpo teórico de explicar Nuestra realidad. En esta primera época, el pensamiento de Marx y lo que de él se infería era requisito previo para cualquier aproximación a la realidad, no sólo para la corriente ortodoxa de la Academia de Ciencias de la URSS, sino para toda explicación que intentara

---

<sup>1</sup>. Zavaleta Mercado, René: *Escritos sociológicos y políticos*, Serie del Pensamiento Latino Americano 1, Cochabamba, Taller de Estudios Sociales “René Zavaleta Mercado”, 1986, p. 114.

aproximarse a la realidad en cuanto objeto de conocimiento. De esta manera cualquier teoría que no era de inspiración marxista era negada con el argumento lógico que así como el capitalismo (como Sistema económico) incluye todo lo que con él se relaciona, así también, cualquier teoría que intente explicar la realidad debe por lo tanto partir de una concepción marxista, puesto que el marxismo tiene la capacidad (como cuerpo teórico) de explicar la realidad capitalista y por lo tanto todo lo que con ella se relaciona, veamos lo que esta proposición quiere decir entre líneas.

Pensar desde “afuera” (Dussel) del horizonte de visibilidad dado por el modo de producción capitalista era imposible o simplemente negado. Esto se expresa claramente en el razonamiento lineal respecto que la realidad o era pre-capitalista (feudal) o post-capitalista (socialista) y lo que estaba “afuera” del capitalismo simplemente no existía porque estaba determinado por el Sistema capitalista, es decir, que lo no-capitalista -que no es lo mismo que la negación de lo capitalista como lo anti-capitalista- no era realidad posible porque la praxis del mundo capitalista demostraba que la realidad (tanto externa como interna) estaba totalizada por la determinación económica del modo de producción capitalista.

Este determinismo además, (traía la gran sospecha que fue confirmada posteriormente por el aporte desde América Latina de Enrique Dussel) que en **Nuestro**

continente, no se podía tener un pensamiento “propio” (Rojas Aspiazu), porque Aquí, la realidad existía como consecuencia de la de allá (capitalismo central) y no como creación particular en este inmenso mundo donde la diversidad como *factum* ha venido a presentar las más variadas características.

De esta manera, pensar la realidad, significaba (hoy lo sabemos mejor que ayer) pensarla dentro de la totalidad del capitalismo como Sistema, esta totalidad, de manera alguna admitía la posibilidad de avizorar a “el Otro”, ya que siempre lo incluía como “lo Mismo” y de esta manera lo negaba para incluirlo, porque de lo contrario simplemente no existía.

El segundo momento de este proceso de reflexión ha sido tomar al “Otro” solamente como cultura (fenomenología), es decir por las cosas que lo caracterizan: su color, sus vestiduras, su idioma e incluso sus “diferencias”.

En este momento segundo, lo que importaba era visualizar lo que al “Otro” lo hacía “diferente” de “lo Mismo”. El entorno que lo rodeaba, su distancia geográfica, los elementos de su tecnología como sus cosas a la mano, sus hábitos de vida (“costumbres”), en suma su cultura. Este momento aportaba la riqueza de escudriñar

los elementos componentes de la "diferencia" (dentro de la Totalidad y no como algo "dis-tinto" fuera de la misma (gran enseñanza dusseliana).

En este momento, las comparaciones y analogías juegan un papel fundamental, se compara a "el Otro" con "lo Mismo", se dice -incluso con amplitud- "somos diferentes... no somos lo Mismo". "El Otro" queda sólo como sonrisa impresa en la lente de una cámara fotográfica o de video de "el Mismo" que ha concretado su anhelo de "apre-henderlo" (Dussel) al hacer el clic o apretar el botón y tener un registro casi igual que la realidad pero con la ganancia de poder transportarlo a su gabinete para estudiarlo. "El Otro" es de esta manera objeto de conocimiento de "el Mismo", la relación de Alteridad pasa entonces por las metodologías del conocimiento, por la objetividad de la ciencia, por su capacidad de incluirlo en su mundo para hacerlo descifrable, la antropología y sus derivados ha dado muestras de esta actitud sobradamente.

La mirada antropológica ha expresado de esta manera el camino recorrido para incluir a "el Otro" en la totalidad de "el Mismo", en esto valga hacer una aclaración particular para el caso de Rodolfo Kusch, quien transitando por el camino antropológico ha continuado dando pasos hacia el ámbito de la reflexión y la filosofía para proponer más de lo segundo que de lo primero.

Kusch comienza con la fenomenología de “el Otro” y acaba reconociendo la “mutua alteridad”, en esto trae la honestidad de la clase media, se reconoce distante aunque parte de lo que él mismo definió como lo “profundo de América”, lo desconocido para el conocimiento, para la ciencia, para la objetividad del mundo de las cosas. Ahí hace un alto y guarda las distancias, ve a “el Otro” fuera de sí y en tanto tal no lo hace suyo lo deja “estar”, como él lo dice: lo “deja que opere”, en suma lo deja donde “está”... Aquí en “nuestra América” (Martí).

Finalmente el tercer momento -de cuyo proceso inconcluso no ha dejado de verter el agua que alimenta nuestro sembradío- tiene que ver con el aporte dusseliano a la filosofía de Nuestro continente, donde “lo Otro” (Levinas) es “el Otro” en tanto que “dis-tinto”, en tanto Otra posibilidad “afuera” de la “Totalidad”, “más allá” de “el Mismo” (Dussel).

Dussel ha realizado el esfuerzo contemporáneo más importante para darle sentido filosófico a Nuestra “profundidad” (Kusch), a girado el tema para que se mire con Nuestros ojos, ha situado a cada quien en su respectivo espacio, ha colocado las cosas con las cosas, los hombres y mujeres con los hombres y mujeres, las distancias entre distancias y las relaciones como relaciones.



Antes de este aporte, Nuestro diálogo con la mismidad del mundo Occidental tenía deficiencias fundamentales, las limitaciones del propio idioma que nos comunicaba nos bloqueaba y lo que queríamos decir desde Aquí, se expresaba como desde allá y lo que intentábamos reflexionar, dialogar, se volvía conocimiento que totalizaba la relación anulando la Alteridad. De esta manera se inviabilizaba toda posibilidad de compartir la “hermandad” (Miranda) del Nosotros no en la postmodernidad de una “Otra” historia como nueva totalidad en lo “diferente” (Dussel), sino y antes bien, como lo “dis-tinto” (Dussel), lo que está “afuera”, Aquí, más adentro, en la “profundidad” del “estar” (Kusch) en la “aceptación sin condiciones” (Félix Cárdenas) de la “mutua alteridad” (Kusch) del Nosotros como los Otros, en el doble juego de la *Alter*-nabilidad en esta rica, dura, inmensa e interminable relación con “el Otro” (Dussel).

Es en este recorrido que hacemos un alto en el camino para mirar hacia adentro y concluir de manera introductoria, que lo educativo Aquí -en la “América profunda” (Kusch)- en el ámbito de la relación de Alteridad abre un espacio donde se puede mucho más aprender que enseñar, si se quiere vivir en la relación y no incluir a “el Otro” (Dussel) en la Totalidad de “lo Mismo” (Levinas).

## CAPITULO 1

Ambito Teórico: "La cuestión del otro" o respecto de la relación de

### Alteridad

#### 1.1 Preámbulo

El presente capítulo se ocupa del correspondiente ámbito teórico -en sentido amplio-, no así del marco teórico en sentido estricto, debido a que el tema carece de estructuras teóricamente definidas por la naturaleza polémica del mismo. En este sentido, se desarrollará la problemática respecto de la relación de Alteridad o también llamada "cuestión del Otro"<sup>(2)</sup>.

Nos basaremos inicialmente en la propuesta formulada por el filósofo argentino Enrique Dussel; quien "superando"<sup>(3)</sup> la tradición europea respecto a este problema y dialogando con el trabajo de Emmanuel Levinas, reubica la reflexión filosófica en torno a "el Otro" en un contexto latinoamericano proponiendo además varios criterios que abarcan el ámbito de lo educativo.

---

<sup>2</sup>. Todorov, Tzvetan: *La conquista de América, el problema del otro*, México, Siglo XXI Editores, 1987.

<sup>3</sup>. Dussel, Enrique D.: *Método para una filosofía de la liberación, superación analéctica de la dialéctica hegeliana*, España, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1974, p. 181.

Llegaremos también por "el Otro" camino al mismo contexto temático, enriqueciendo la reflexión respecto de la Alteridad desde la profundidad de... "Un grupo de comunidades quechuas [que] partiendo de ellas mismas, con lealtad a sus costumbres..."<sup>(4)</sup> expresaron en el Sistema Ayni Ruway (1978) en las categorías de "lo propio y lo extraño"<sup>(5)</sup> una lúcida comprensión, en Nuestro suelo de la relación de Alteridad.

## 1.2. ¿Qué es la relación Alteridad?

Etimológicamente, Alteridad viene del latín "alter" que quiere decir "Otro"<sup>(6)</sup>. Es también una categoría relacionada con: "alteración... En la filosofía aristotélica, cambio de cualidad, para distinguirlo del cambio de cantidad (desarrolló y disminución) y del cambio de lugar (locomoción)."<sup>(7)</sup>

Para el presente trabajo, Alteridad -con A mayúscula y negrillas para denotar el sentido filosófico que propone el pensamiento filosófico de Enrique Dussel- es aquel

---

<sup>4</sup>. Rojas Aspiazu, Luis: *América no es una utopía*, Cochabamba, Ediciones runa, 1993, p. 71.

<sup>5</sup>. Rojas, L., Romero, H., Kusch, R., Oñativia, O., Maidana, O.,: *Ayni Ruway, educación y desarrollo en América nativa*, Cochabamba, Ediciones América profunda, 1978, p. 18.

<sup>6</sup>. García-Pelayo y Gross, Ramón: *Pequeño Larousse en color*, España, 1986, p. 51.

<sup>7</sup>. Dagobert D. Runes: *Diccionario de filosofía*, España, Editorial Grijalbo, 1981, p. 13.

sugestivo pensar cuyos esfuerzos tratan de dilucidar la problemática de la relación con la exterioridad, concretamente, el relacionamiento con "el Otro".

En sentido estricto, la problemática de la Alteridad no es nueva. Tal vez es tan antigua como la "inmensidad"<sup>(8)</sup> misma del tema. Aquí tampoco se busca concluir, nuestro propósito es más bien, reflexionar desde Nuestra tierra la relación con "el Otro".

Para comenzar, nos remitiremos a Nuestra particular vivencia cotidiana, a la relación con el extranjero que es el punto de partida de Nuestra relación con la exterioridad. Exterioridad que es Nuestra particular relación de Alteridad.

En la realidad boliviana y específicamente en la zona aymara de la misma -nos referiremos principalmente al Departamento de La Paz que es desde donde se piensa territorialmente la presente reflexión-, se puede percibir como resalta con notoria claridad la presencia del extranjero.

El extranjero es en términos de la vida cotidiana, cualquier persona con hábitos y costumbres de vida "dis-tintos" de los Nuestros, es decir, que no realice libaciones a la

---

<sup>8</sup>. Todorov, Tzvetan: *La conquista de América, el problema del otro*, México, Siglo XXI Editores, 1987, p. 13.

Pachamama antes de beber líquidos fuertes o que baile en Nuestras fiestas sin la gracia, el estilo y ritmo característico de Nuestra música.

Podemos decir, entonces, que el extranjero es para Nosotros aquel que no comparte Nuestra "propia" forma de vida y que precisamente nos resulta "extraño" por su comportamiento "dis-tinto" en la vida cotidiana.

"Lo propio y lo extraño"<sup>(9)</sup> es lo que el extranjero hace resaltar con su sola presencia y nos pone así en clara situación de percepción de la distancia que media entre Nosotros y él. Esta distancia que nos sitúa, nos separa y nos "dis-tingue" de él, rememora la distancia que atravesó Cristóbal Colon y con él los centros de poder europeo, para llegar hasta Nuestras tierras.

En Nuestros pueblos cercanos a las grandes ciudades, es común designar al extranjero como "el forastero", es decir: el "Que viene de afuera. || -Adjetivo y sustantivo. Dícese de la persona que vive o está en un lugar de donde no es vecina." <sup>(10)</sup> En este sentido, el extranjero es para nosotros -aunque parezca obvio- el "extraño" que vino de afuera, "dis-tinto" y separado. Un no-Nosotros que se identifica desde fuera de Nosotros.

---

<sup>9</sup>. Varios, Ayni Ruway, Op. Cit. p. 18.

<sup>10</sup>. García-Pelayo y Gross, Ramón: *Pequeño Larousse en color*, España, 1986, p. 413.

Podemos concluir, entonces, que todo lo que viene de fuera es para Nosotros -en primera instancia- "extraño" y es de esa manera social e históricamente (desde el Siglo XV de la era cristiana) como se ha constituido Nuestra particular relación con la Alteridad. Esta está marcada, impregnada y definida por la presencia desde fuera de "el Otro" que nos sitúa al evidenciar lo "dis-tinto" de ellos respecto de Nosotros.

Pensar desde Nosotros la "cuestión del Otro" es lo que nos proponemos. Ya que como hemos visto, desde la llegada del hombre europeo y las guerras de conquista más su posterior colonización, ésta su presencia ha marcado nuevamente la constitución de Nuestra relación de Alteridad; y es desde esta instancia de la cotidianidad, que comenzaremos a recorrer el camino que ha llevado adelante el pensamiento filosófico en sus diversos esfuerzos por pensar la relación entre "el Mismo y el Otro". (11).

Para continuar dilucidando la cuestión de Alteridad, que es al mismo tiempo la exposición del ámbito teórico, desde el cual se pensará posteriormente la problemática educativa; nos remitiremos a la obra del filósofo argentino Enrique Dussel, quien nos parece pertinente en relación a Nuestras necesidades temáticas y no sólo porque expresa con erudición la tradición del pensamiento europeo respecto de la "cuestión del Otro", sino y ante todo, comprende el *éthos*(12) que ha posibilitado tal pensar.

---

<sup>11</sup>. Levinas, Emmanuel: *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1987, p. 57.

<sup>12</sup> Dussel, Enrique D.: *Para una ética de la liberación latinoamericana I*, Op. Cit. p. 11.

El pensamiento de Dussel nos interesa también porque "... se caracteriza por una dura crítica a los fundamentos de la modernidad europea."<sup>13</sup>). A cuyas ricas observaciones volveremos nuevamente en las conclusiones, una vez expuesta la problemática de la Alteridad.

Es bien conocida la extensa obra de Enrique Dussel, cuya amplitud es principalmente temática ya que recorre minuciosamente el proceso de constitución del pensamiento europeo. Basta citar para ello los dos primeros tomos de: "*Para una ética de la liberación latinoamericana*" cuya primera edición data de los meses de Mayo y Julio de 1973, respectivamente.

Volver a recorrer el mencionado proceso no sólo sería redundar, sino más que todo ignorar el valor e importancia que tiene el que algunos privilegiados pensadores latinoamericanos hayan podido acceder a los fundamentos de las propuestas filosóficas europeas y hayan logrado esto sin los complejos y pre-juicios típicos de una mentalidad colonial que no sólo buscaba imitar lo extranjero sino que se sustentaba en que lo extranjero fuere Aquí lo único válido.

Como segundo aspecto, y es algo que se ha logrado pocas veces en Nuestro continente, es precisamente, no sólo conocer el pensamiento europeo sino

---

<sup>13</sup>. Introducción de Gillot, Daniel E. en Levinas, Emmanuel, Op. Cit. p. 31.

“comprenderlo”<sup>(14)</sup> a través del *êthos* que lo ha posibilitado. “... En el mundo el hombre adopta ante las cosas-sentido *actitudes* o modos de ‘habérselas’ (*habitus*, *hêxis*) pero no ante esto o aquello sino ante todo y de manera estructural e inter-respectiva. La totalidad de esas modalidades que ha adoptado como constituyendo su carácter personal o modo cultural es lo que denominamos *êthos* ... El *êthos* es el modo como cada hombre y cada cultura vive el ser. Si hay historia del hombre hay también historia del *êthos*. Un momento del *êthos* es la interpretación-comprensiva existencial, que pende o deriva de la comprensión del ser como poder ser (que fundando actúa como principio). La totalidad circunscriptiva (es decir, la estructura respectiva y completa de la interpretación existencial) constituye el momento del ‘ver’ del *êthos* ... Son todas las normas, reglas u obligaciones que permiten interpretar toda ‘posibilidad’ (en tanto valiosa o disvaliosa), pero de manera a tal punto confundida con el comportamiento que forma un todo indivisible.”<sup>(15)</sup>.

El segundo aspecto nos interesa, y es el que nos ha ayudado más en esta Nuestra reflexión respecto de la problemática de la Alteridad. Concluyendo inicialmente, entonces, que a través de la obra dusseliana se cuenta en Nuestro continente con una lectura que ha ahondado realmente en los fundamentos del pensamiento filosófico europeo.

---

<sup>14</sup>. El tema de "comprensión" y conocimiento en ciencias sociales, lo detallamos siguiendo a Rodolfo Kusch en el punto dos del segundo capítulo.

Confirmaremos esta primera observación con las propias palabras de Enrique Dussel: "... la tarea de la filosofía latinoamericana no es comentar lo que la filosofía latinoamericana anterior hizo, aunque no debe desconocerla, ya que estaba viciada en lo esencial de la alienación propia de toda cultura colonial: Era un pensar que estudiaba el pensar europeo y que de esa manera desembocaba en la realidad europea que aquel pensar pensaba. El pensar latinoamericano era así inauténtico por dos razones: Porque pretendía pensar, y como el pensar es pensar la realidad, el pensar latinoamericano era a lo más estudio y casi siempre repetición superficial; pero, y es lo más grave, al pensar el pensar europeo se ignoraba la realidad latinoamericana y se hacía pasar aquí por realidad la realidad metropolitana, imperial, moderna, dominadora...".<sup>(16)</sup>

Entonces, ¿cuál es la tarea de la filosofía latinoamericana?, ¿cuál la realidad a la que alude? Dussel responde: "... No se trata de una introducción a la filosofía, que partiendo del lenguaje cotidiano y de la obvia manera de vivir el mundo se elevaría poco a poco propedeúticamente al nivel crítico de la filosofía (y por ello a su lenguaje preciso). Se trata, en cambio, y a la inversa, de un pasaje del lenguaje filosófico y de su previa inadecuada constitución hacia la liberación de la realidad en cuanto interpretada, es decir, el lenguaje filosófico moderno y tradicional en la filosofía académica termina por ser una ideología que oculta la realidad. Es necesario, entonces y previamente, desarticular,

---

<sup>15</sup>. Dussel, Enrique D.: *Para una ética de la liberación latinoamericana I*, Op. Cit. p. 11, subrayado Nuestro.

destruir, desarmar dicho lenguaje y lógica para que por la brecha abierta en la fortaleza de la sofística pueda accederse a la realidad. Por ello partimos de los filósofos, de los más importantes, de los europeos, y desde ellos mismos nos abrimos camino destructivamente para vislumbrar nuevas categorías interpretativas que nos permitan decir la realidad cotidiana latinoamericana. No se trata sólo de un discurso sobre la liberación, sino, antes, de la liberación misma del lenguaje y la lógica filosófica de una Totalización que le impide llegar a la realidad... partir desde la filosofía constituida para por su destrucción acceder a la realidad latinoamericana. Esa destrucción es ella misma ya liberación del discurso filosófico para una nueva Edad de la filosofía: la filosofía latinoamericana o de la periferia".<sup>(17)</sup>.

Para los requerimientos del presente trabajo, nos remitiremos exclusivamente al ámbito temático respecto a la **Alteridad** planteado por Enrique Dussel. De modo que "...Jamás nadie pudo introducirse a la filosofía por razones filosóficas, ya que las razones filosóficas que puedan convencerlo suponen su previa introducción. Es desde razones existenciales previas a la filosofía misma que el hombre se vuelve (se con-vierte) al pensar... Desde este estado de insatisfacción crítica existencial el hombre se abre a un proyecto de 'estar-en-la-verdad', y es sólo así que intenta entrar desde y por la *bíos*

---

<sup>16</sup>. Dussel, Enrique D.: *Para una ética de la liberación latinoamericana I*, Op Cit. p. 11, subrayado Nuestro.

<sup>17</sup>. Dussel, Enrique D.: *Para una ética de la liberación latinoamericana I*, Op. Cit. p. 14, subrayado Nuestro.

*praktikós* en un momento privilegiado de la misma *prâxis*; la *theoría*, el pensar. El pensar es prâxis, lo es en toda su esencia, El pensar como prâxis es actualidad (claro que radica en la prâxis fundamental; el pensar es una actualidad fundada) y ésta radicada en la negatividad o la 'falta-de' (el no-estar-todavía en la verdad) y por ello es mediación... el modo de estar pensativo en el mundo se funda en el estar en el mundo como tal..." (18)

Es en este sentido que se encamina Nuestra reflexión respecto de lo educativo desde la Alteridad.

### 1.3 De "lo otro" a "el Otro"

Pensar la cuestión de Alteridad, es pensar la relación de exterioridad, es pensar la relación con "el Otro".

Pero es necesario hacer un paréntesis porque Nuestra temática tiene sus antecedentes, como lo señala Dussel a propósito de "El método de la ética":

---

<sup>18</sup>. Dussel, Enrique D.: *Para una ética de la liberación latinoamericana II*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1973, p. 189.

"...Este método parte, pero va más allá de Levinas, y lo hemos escrito después de una estadía en Europa en 1972, lo que nos ha permitido una confrontación y un distanciamiento irreversible de aquella filosofía." (19)

"La crítica a la dialéctica hegeliana -continúa Dussel- fue efectuada por los posthegelianos (entre ellos Feuerbach, Marx y Kierkegaard). La crítica a la ontología heideggeriana ha sido efectuada por Levinas. Los primeros son todavía modernos; el segundo es todavía europeo. Seguiremos indicativamente el camino de ellos para superarlos desde América Latina. Ellos son *la prehistoria de la filosofía latinoamericana* y el antecedente inmediato de Nuestro pensar latinoamericano. No podíamos contar ni con el pensar preponderante europeo (de Kant, Hegel o Heidegger) porque nos incluyen como 'objeto' o 'cosa en su mundo'; no podíamos partir de los que los han imitado en América latina, porque es filosofía inauténtica. Tampoco podíamos partir de los imitadores latinoamericanos de los críticos de Hegel (los marxistas, existencialistas latinoamericanos) porque eran igualmente inauténticos. Los únicos reales críticos al pensar dominador europeo han sido los auténticos críticos europeos nombrados o los movimientos históricos de liberación en América latina, Africa o Asia. Es por ello que, empuñando (y superando) las críticas a Hegel y Heidegger europeas y escuchando la palabra pro-vocante del Otro, que es el oprimido latinoamericano en la Totalidad

---

<sup>19</sup>. Dussel, Op. Cit., p. 129.

nordatlántica como futuro, puede nacer la filosofía latinoamericana, que será analógicamente, africana y asiática...”<sup>(20)</sup>.

Podemos concluir, siguiendo indicativamente a Dussel, que las críticas señaladas anteriormente son los antecedentes inmediatos y las vertientes originarias del pensamiento europeo contemporáneo. Nos interesa Levinas en el sentido que se relaciona con Nuestra problemática y aún más Dussel quien lo "supera" desde una reflexión latinoamericana y, por lo tanto, más próxima a Nuestro suelo.

“La superación real de toda esta tradición, más allá de Marcel y Buber, ha sido la filosofía de Levinas, todavía europea, y excesivamente equívoca. Nuestra superación consistirá en repensar el discurso desde América latina y desde la ana-logía; superación que he podido formular a partir de un personal diálogo mantenido con el filósofo en París y Lovaina en enero de 1972. En la sección de su obra ‘*Totalidad e infinito*’ que denomina ‘Rostro y sensibilidad’, asume a Feuerbach y lo supera: el ‘rostro’ del Otro (en el cara-a-cara) es sensible, pero la visibilidad (aún inteligible) no sólo no agota al Otro sino que en verdad ni siquiera lo indica en lo que tiene de propio ... El Otro está más allá del pensar, de la com-prensión, de la luz, del *lógos*; más allá del fundamento, de la identidad: es un *án-arjos*.

---

<sup>20</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 156-157.

Sin embargo, Levinas habla siempre que el Otro es 'absolutamente' otro. Tiende entonces hacia la equivocidad. Por otra parte, nunca ha pensado que el Otro pudiera ser un indio, un africano, un asiático. El Otro, para nosotros, es América latina con respecto a la Totalidad europea; es el pueblo pobre y oprimido latinoamericano con respecto a las oligarquías dominadoras y sin embargo dependientes..."<sup>(21)</sup>.

Con lo anteriormente señalado, queda reubicada la problemática de Alteridad y se comienza a mostrar la especificidad de "el Otro". Pero hay más, continuemos:

"...El otro nunca es 'uno solo' sino, fuyentemente, también y siempre 'vosotros'. Cada rostro en el cara-a-cara es igualmente la epifanía de una familia, de una clase, de un pueblo, de una época de la humanidad y de la humanidad misma por entero, y, más aún, del Otro absoluto. El rostro del Otro es un *aná-logos*; él es ya la 'palabra' primera y suprema, es el gesto signifiante esencial, es el contenido de toda significación posible en acto... Lo decimos sincera y simplemente: el rostro del pobre indio dominado, del mestizo oprimido, del pueblo latinoamericano es el 'tema' de la filosofía latinoamericana. Este pensar ana-léctico, porque parte de la revelación del Otro y piensa su palabra, es la filosofía latinoamericana, única y nueva, la primera realmente postmoderna y superadora de la europeidad. Ni Schelling, ni Feuerbach, ni Marx, ni Kierkegaard, ni Levinas han

podido trascender Europa. Nosotros hemos nacido afuera, la hemos sufrido. ¡De pronto la miseria se transforma en riqueza!..."<sup>(22)</sup>.

Pensemos:

“Nosotros hemos nacido afuera”, pertenecemos a Otro mundo que no es ni nuevo ni viejo en relación al pre-juicio colonial de los conquistadores españoles del “nuevo mundo”. Estar “afuera” de Europa y también de sus ramificaciones geo-culturales, es no-ser europeo, aunque por el proceso de colonización esto nos parezca obvio y por obvio pase desapercibido e ignorado, es decir, colonialmente oculto y subterráneamente pervivido.

En este sentido, no somos ni post- ni pre-modernos, tampoco superadores de la europeidad. Somos mundos paralelos en la diversidad societal de Nuestro planeta.

Nacer “afuera” de Europa, es estar Aquí, en lo que hoy se llama América y que Nosotros reconocemos como Nuestra tierra. En la profundidad de este sentido, “el rostro del pobre indio dominado, del mestizo oprimido, del pueblo latinoamericano” es Nuestro tema.

---

<sup>21</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 160-161, subrayado Nuestro.

<sup>22</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 162, subrayado Nuestro.

La filosofía de Enrique Dussel, quien ha realizado el trabajo de escudriñar minuciosamente el proceso del pensar europeo, hace un aporte valioso, al aclarar la categoría de Totalidad como "lo Mismo".

"El pensar dialéctico ontológico podía avanzar en su movimiento hasta el horizonte fundamental del mundo... Ese horizonte, el del mundo, mundo en cada caso el mío, es una *Totalidad* de sentido. Dicha Totalidad, como hemos frecuentemente explicado, no está nunca totalmente totalizada, sino que es por esencia in-clausa, fuyente, fluyente, dialéctica. La temporalidad ha venido ha quitarle posibilidad de cerrarse; la temporalidad como lo ad-veniente. Esta Totalidad, como todo todo, es, en cuanto totalidad (no en cuanto abierta), siempre *lo Mismo*. 'Lo Mismo' (*tò autò, das Selbe, le Mème*) indica que desde dentro, desde la interioridad, desde la propia identidad proceden los momentos diferenciales. Si la Totalidad fuera la última, si fuera eterna y divina, si fuera la Totalidad dentro de la comprensión griega del ser o moderna hegeliana, dicha totalidad sería una, la misma, *cerrada*. La Totalidad cerrada es solipsista (*solum* en latín significa también desierto, solitario, soledoso). 'Lo Mismo', como Totalidad, se cierra en un círculo que eternamente gira sin novedad. La aparente novedad de un momento de su dialéctica, de su movimiento, es accidental, porque todo es uno y la verdad es todo..."<sup>(23)</sup>.

---

<sup>23</sup>. Dussel, Enrique D.: *Para una ética de la liberación latinoamericana I*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1973, p. 97.

Pero resulta que esta "totalidad cerrada" está en relación con algo o alguien "afuera" de sí misma, está en relación con "el Otro".

"...En efecto, dicha dialéctica es tan antigua como la filosofía ya que los presocráticos la pensaron explícitamente: lo mismo, lo otro..."<sup>(24)</sup>.

Entonces, Dussel pregunta:

"... ¿Es posible salirse de la trampa de 'lo mismo'? ¿Podemos pensar la diferencia ontológica del ser y el ente desde un más allá de 'lo mismo'?... ¿No podrá descubrirse un movimiento que superando su momento monológico se abre a la dialógica?"<sup>(25)</sup> y continua: "¿Es *lo Mismo* el ámbito final de todo posible habérselas con la Realidad? ¿No podrá establecerse una dialéctica nueva, no ya monológica sino dialógica, entre 'lo mismo' y 'lo otro' (como algo a como alguien, y en este último caso como 'el Otro')?..."<sup>(26)</sup>.

Esta observación dusseliana del paso de "lo otro" a "el Otro" es en Nuestra lectura el punto crucial de su reflexión respecto de la "di-ferencia como unidad" y de lo "dis-tinto como diversidad", como pasaremos a exponer a continuación.

---

<sup>24</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 102.

<sup>25</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 97-98.

<sup>26</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 101-102.

#### 1.4 Relaciones dusselianas de "lo mismo", "lo otro" y "el Otro"

Si la filosofía de Emmanuel Levinas plantea la problemática de la exterioridad respecto de la relación entre "lo Mismo" y "lo otro", la reflexión de Enrique Dussel al reubicar la temática en el ámbito latinoamericano ha llegado a proponer también una relectura del pensar europeo en el sentido de trascenderlo y de poder oírlo desde "afuera".

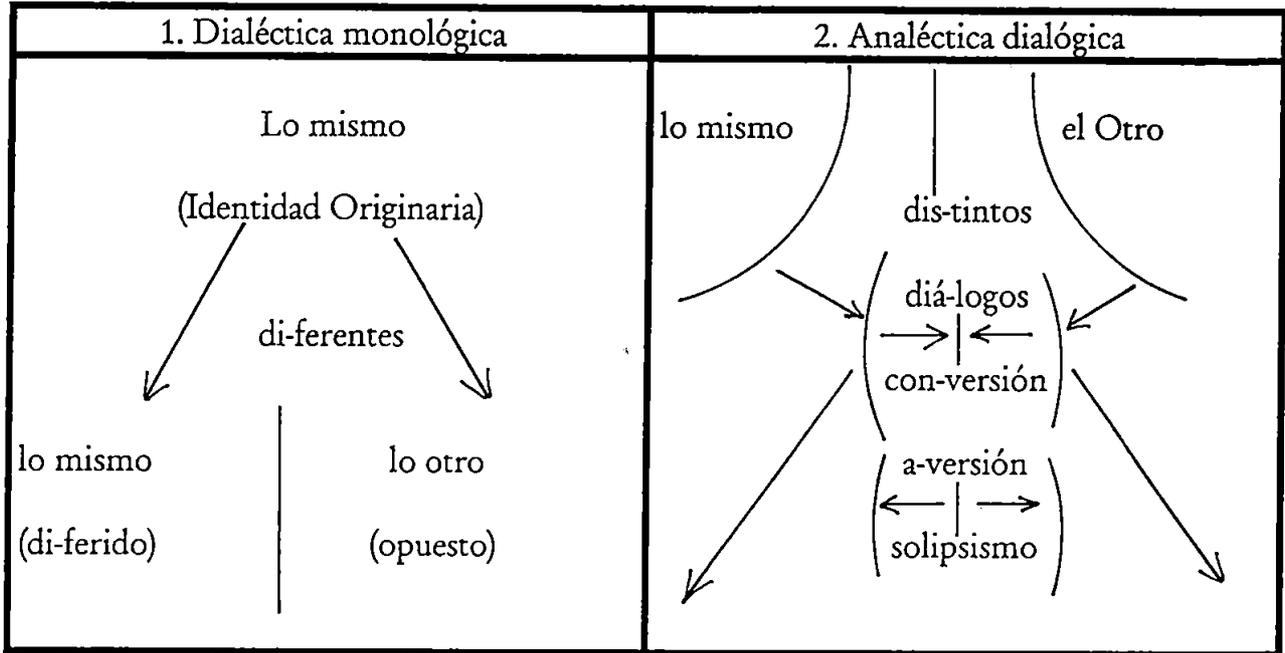
La reflexión dusseliana ha llevado a proponer un pensar "meta-físico de la Alteridad" respecto de una "ontología de la Totalidad", pasaremos a ver cuáles son sus supuestos.

El paso de la categoría de "lo otro" a la de "el Otro" es una precisión que nos remite a la cuestión de la "di-ferencia como unidad" y de lo "dis-tinto como diversidad", además de señalar la calidad de "el Otro" como sujeto. Veamos el esquema 1 de "Para una ética de la liberación latinoamericana"<sup>(27)</sup>

---

<sup>27</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 102.

## RELACIONES DE "LO MISMO", "lo otro" Y EL OTRO



“...La palabra castellana ‘di-ferencia’ nos remite a la latina compuesta de *dis-* (partícula con la significación de división o negación) y al verbo *ferre* (llevar con violencia, arrastrar). Lo diferente es lo arrastrado desde la identidad, in-diferencia originaria o unidad hasta la dualidad. La di-ferencia supone la unidad: lo Mismo, mientras que lo dis-tinto (de *dis-*, y del verbo *tinguere*: pintar, poner tintura), indica mejor la diversidad y no supone la unidad previa: es lo separado, no necesariamente procedente de la identidad que como Totalidad los comprende. ‘Lo Mismo’ como la identidad o unidad primigenia desde donde proceden los di-ferentes, no es igual a ‘lo Mismo’ como dis-tinto a ‘el Otro’ sin Totalidad que los englobe originariamente. ‘Lo Mismo’ y ‘el Otro’ dis-tintos pueden, por su parte, en su curso paralelo (diverso) advertirse como sí

mismos, y retrayéndose sobre sí, alejarse o huir del Otro (*a-versio*), o, por el contrario, cambiarse, trans-ducirse o converger hacia el Otro, en la solidaridad o circularidad abierta del movimiento del diálogo (*cum o circum-versio*). Por ello la dis-tinción podrá ser vivida diversamente: como a-versión o con-versión al Otro, y en ello consistirá toda la eticidad de la existencia..." (28).

Pero veamos en detalle como Enrique Dussel nos plantea este proceso paso a paso:  
"... Enfrentamos dos categorías: la de Totalidad... y la [de] Alteridad..."(29).

"Todo el pensar presocrático, Platón, Aristóteles... y el helenismo se mueve dentro de la ontología de 'lo Mismo', como ámbito de la Totalidad... La univocidad del ser lleva, en ética, a una aporía insoluble, tanto para el pensar clásico como para el cosmopolita... En el cosmopolitismo el hombre individual queda asumido en el *kósmos-pólis*: mera parte de un cosmototalitarismo. El *êthos* trágico es la actitud adecuada ante la mismiedad *desde siempre retornante y permanente* de la Totalidad: todo es uno, totalidad eidética u óptica ('lo visto') del *logos*. *êthos* de la necesidad y la contemplación (*noêin* es 'ver' sin autonomía estrictamente libre. 'Lo mismo' cumple el ciclo idénticamente, porque de 'lo Mismo' no puede pro-ducirse sino 'lo Mismo', sin *novedad*, sin algo realmente nuevo que no sea sólo despliegue de lo potencial. En la Totalidad de

---

<sup>28</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 102.

<sup>29</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 118.

'lo Mismo' no hay ni puede haber *novedad*, como tampoco puede darse dis-tintamente 'el Otro' como originariamente otro, sino simplemente como di-ferencia interna. Como por su parte, esta Totalidad divino-cosmológica es *neutra*, el pensar griego no pudo ser, en definitiva, sino una cosmo-logía, una fisio-logía.

Entre el pensar griego y el moderno europeo, a partir del siglo XV, se sitúa el pensar judeo-cristiano primitivo y medieval. Si la filosofía griega fue una cosmo-logía, el pensar hebreo, cristiano e islámico, fue principalmente una teo-logía... La modernidad, en cambio, por un proceso de secularización bien conocido, va dejando de lado el pensar de Dios y su creación, lo que lo arrincona (valga la expresión) en el hombre... solo. La relación irrespectiva 'Dios creador-hombre' es destruida, y el hombre, primera y fácticamente como 'conquistador' hispano, y después como el *ego cogito* pensado por Descartes, comienza una nueva etapa de la historia de la Totalidad... La doctrina de la persona es el fruto de un nuevo *êthos*, no ya trágico: ahora dramático, es decir, el hombre (*Adám*) es libre, centro personal autónomo de la praxis responsable, cuya figura prototípica no es el héroe que cae bajo el Destino necesario de los dioses, ni el sabio contemplativo, sino el profeta. La modernidad, al descartar a Dios... queda sólo con el hombre, 'alguien', persona, pero encerrado en una Totalidad radicalmente distinta de la de los griegos. La Totalidad del solitario *ego cogito*, personal, 'alguien', es el horizonte mismo hasta el que puede instaurarse un mundo humano: sea el ámbito de las ideas claras

y distintas, sea el orden trascendental de la razón pura, sean las regiones ontológicas de la fenomenología o el ámbito cultural de la economía política y aun el mundo de Heidegger. La Totalidad intencional tiene como punto de apoyo (productor, constituyente o descubridor) al ego, al *Da-sein*. La Totalidad de 'lo Mismo' de la modernidad no es ya cosmo-lógica, es logo-lógica (si por *lógos* se entiende ahora un momento de la persona, de la substancia humana, de la subjetividad como subjetualidad: el *cogito*, la *Bewusstsein* o aun la comprensión: *verstehen*). Dentro de esta Totalidad solipsista (como *ego* o como *nosotros*) no hay Alteridad radical; 'el Otro' queda *neutramente* incluido en 'lo Mismo' como 'lo otro'. Si ha habido en la modernidad un caso paradigmático de esta inclusión de 'el Otro' en 'lo Mismo' absoluto ha sido Hegel. Lo absoluto sin Alteridad es lo absuelto, lo único, lo solitario, lo que no tiene Otro que sí mismo."<sup>30</sup>).

A esto, nada que agregar; es la nueva re-lectura del pensamiento europeo a la cual Dussel realiza los principales aportes al pensar desde la Alteridad y ubica así al moderno pensamiento europeo y de esta manera re-ubicarnos también Nosotros con respecto a ellos en una relación de Alteridad.

Ahora solamente tenemos que recordar una vez más para seguir avanzando, la crítica dusseliana a la filosofía de Emmanuel Levinas:

---

<sup>30</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 106 y ss.

“...Descartes admite la Alteridad en la idea de lo Infinito (Dios). Levinas ha fundado en dicha idea de Infinito toda su crítica a la Totalidad. No ha considerado, sin embargo, que dicha idea de Infinito que nos abre a una exterioridad sin límites es, como decía, un recuerdo de cuando esa Alteridad era realmente originaria (nos referimos al pensar judeo-cristiano).”<sup>(31)</sup>.

Estamos entonces, frente a toda “...una tradición donde el *tò autó* (lo Mismo) domina, sea como 'lo Mismo' cosmo-lógico (entre los griegos), sea como 'lo Mismo' logo-lógico (en la modernidad), pero al fin dentro del solipsismo de la Totalidad ...”<sup>(32)</sup>.

### 1.5. "El Otro" como lo “dis-tinto”

Si la Alteridad es la relación con "el Otro", ¿cómo es "el Otro"? Veamos cómo Dussel en el Capítulo III de “Para una ética de la liberación latinoamericana I” nos plantea la propiedad de “el Otro [como] escatológicamente dis-tinto”<sup>(33)</sup>.

“...Si la Totalidad mundana en su último horizonte: el ser, es lo ontológico, se trata ahora de algo que se encuentra más allá de lo ontológico (la *fysis griega*), y por ello

---

<sup>31</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 109.

<sup>32</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 103.

<sup>33</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 118.

podría denominarse: lo *meta*-físico, lo *trans*-ontológico; 'el Otro' como lo *más allá*, siempre *exterior* de 'lo Mismo'" (34).

Ahora bien, "el Otro" como exterioridad, se sitúa en una relación, pero ¿qué tipo de relación es ésta?

Dussel responde:

"En la obra de arte de la cultura semito-hebrea, que hoy denominan mnemotécnicamente los judíos bajo el nombre de *Tanáj* (el *Antiguo Testamento* del Occidente), se relata que 'Yahveh habla con Moisés cara-a-cara como el hombre que habla con un íntimo' (Exodo 33,11). En este texto poético... se usan dos nociones de extrema precisión e importancia: 'cara-a-cara' e 'íntimo'.

'Cara-a-cara' (en hebreo *paním el paním*, en la traducción griega de los Setenta: enópios enopíoi) es una reduplicación usual en el hebreo que indica lo máximo en la comparación: lo supremo. 'Cara-a-cara' significa la proximidad, lo inmediato, lo que no tiene mediación, el rostro frente al rostro en la apertura o exposición (exponerse-a) de una persona *ante* la otra. Inmediatez del encuentro no mediado todavía: frente a frente sin mundo que signifique todavía: raíz misma de toda significación posible. [Dussel

---

<sup>34</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 119.

continúa citando a Levinas] 'En la oposición del cara-a-cara brilla la racionalidad primera, el primer inteligible, la primera significación, es el infinito de la inteligencia que se presenta (es decir: que me habla) en el rostro'... Yahveh 'hablaba' con Moisés 'cara-a-cara' significa entonces el primerísimo encuentro de dos personas (siendo la misma 'persona' una noción *nueva* y propia de esta posición del ser como libre y no ya cósmico como entre los griegos) cuya relación se establece por el lenguaje mismo ('hablaba'). Hay todavía expresiones más significativas de la 'intimidad' inmediativa de esa relación: 'Yo le he hablado boca-a-boca' (Números, 12, 8 a). En hebreo *peh-el-peh* (en griego *stóma katà stóma*), como en otras lenguas, significa la intermediación del beso: los labios, las bocas reunidas por el contacto del tejido epitelial interno (la mucosa) expresan la intimidad de esa relación primera. Y el texto continúa: 'Yo le he hablado boca-a-boca ante el rostro (*mor'eh*) y sin vueltas (*hiidah: ainímaton*: en griego: sin enigmas ni adivinanzas)' (*Ibid.*). Todo nos indica esa manera primigenia, originaria, el hontanar mismo desde donde surge el mundo, desde donde se organiza el 'sentido'.

Ese 'cara-a-cara', 'boca-a-boca' es la relación irrespectiva de la intimidad, amor alterativo (expresado en hebreo, en el primer texto, por la palabra *rebehú; filon* en griego). El rostro de un hombre frente al rostro de otro en la intimidad, en la justicia, es el colocarse como un 'yo' personal ante un 'Otro' igualmente personal. Yo-Otro no es la inmediatez del saber absoluto hegeliano, sino que es la inmediatez negativa de dos

exterioridades que se tocan. El rostro, o la cara (*tà enópia* en griego significa 'muro fronterizo', o 'lo que da frente a'), que es mirado, especialmente en sus ojos, como de un Otro-alguien, es hasta donde llega la vista, hasta su *límite*, su último horizonte. Hasta el rostro del Otro llega la luz, la vista, el mundo, el orden de la *com-prensión* (aquello que capto o *prendo* en el *círculo* del mundo). Más allá del *rostro visto*, en el 'cara-a-cara', se vislumbra, se abre una exterioridad meta-física (*metá*: más allá; *fysis*: orden del ser idéntico al pensar de la Totalidad) o ética (en cuanto el rostro es de otra persona, libre, autónoma, hontanar de pro-vocación que escapa en tanto libre a mi predeterminación o com-prensión)... otra actitud que deberemos definir por la que se establece la *Alteridad*, la apertura o exposición al Otro como otro, más allá del horizonte ontológico y óntico, apertura ante el misterio de la libertad de Otro (ajena), espera en el sosiego (no ya como 'voluntad de dominio' sino como 'voluntad de servicio') a que 'el Otro' se exprese, desde su ámbito incomprensible (por ello suprema negatividad o exterioridad, mucho mayor al de las meras cosas reales), por medio de su palabra: abierto a la escucha, con atento oído que invoca, de la propia vocación que desde 'el Otro' se revela como lenguaje...

Cara-a-cara: verdad primera (*veritas prima*). El Otro no es aquel con el que soy *en* mi mundo (*el Mitsein* de Heidegger) y respecto al cual tengo un modo propio de comprensión: el Otro como otro es, en cuanto tal y por último, incom-prensible y exterior a mi mundo; si se presenta por su rostro como un ente a mi comprensión, sobreabunda,

sin embargo, en su libertad y autonomía personal como exterioridad, negatividad. Jamás podrá decir, acabadamente: 'Ya comprendí (abarqué, capté, conocí) a Fulano de Tal'. 'El Otro' quedará siempre como un misterio incomprensible en su resto escatológico de libertad mientras me abra a él como otro hombre. Cuando lo comprenda como mediación, como instrumento... entonces lo incluyo *en* mi mundo o lo dejo alejarse impersonalmente como *Mitsein*. Cara-a-cara indica el límite de un ámbito ante el límite de otro ámbito; el enfrentamiento de dos exterioridades con-vergentes que se encuentran. Su relación misma es un *entre* yo y el Otro que al origen no dejan 'espacio' ni fisura para un mundo del sentido; es proximidad. Dicho mundo, bien pronto y siempre, servirá de mediación: hablarán *entre* ellos de las cosas del mundo. Dicho mundo sin embargo se fue organizando desde la Alteridad: intrauterinamente el Yo-fetal comenzó el diá-logo con el primer Otro: su madre (posición primera, originaria). 'Nacemos' propiamente a la 'luz del mundo' en el parto, pero nos recibe en sus manos para protegernos, e-ducarnos (*ex*: origen desde; *ducere*: conducir; *educar*: sacar de la noche para llevarlo de la mano a la luz de un mundo cultural)... Día a día, noche a noche, el Otro (padre-madre, hermanos, maestros, profesores...) nos introducirán a nuestro *propio* mundo como 'Totalidad de sentido'. La pedagogía es analéctica: se necesita el maestro para que conduzca al discípulo. El horizonte ontológico de nuestro mundo ha sido abierto desde la Alteridad, desde la meta-física, desde la ética (el encuentro hombre-hombre es ética; la relación hombre-cosa es óptica u ontológica, económica, mundana).

Alteridad mundo no ha sido sólo pedagógicamente abierto desde el Otro; nuestro mundo queda esencialmente abierto desde la Alteridad, es alterativo por su propia naturaleza. El Otro es el origen primero y el destinatario último de todo nuestro ser-en-el-mundo. El cara-a-cara es la experiencia primera, radical de nuestro ser hombres. Es el habérselas de manera supremamente real con el ser; no ya en el modo de la comprensión del ser, sino como la apertura y exposición meta-física o ética ante el rostro como límite después del cual el Otro, personal, se levanta como quien teniendo derecho, exige justicia, propone la paz y protesta ante mi pretensión totalizante (totalitaria) de comprenderlo. Debemos entonces describir -continúa Dussel siguiendo a Levinas- 'el carácter incom-prensible de la presencia del Otro'; 'el Otro permanece infinitamente trascendente, infinitamente extranjero, y como rostro, donde se produce su epifanía y desde donde me llama, rompe con el mundo que pudiera sernos común'. Se trata no de 'lo Mismo', ni siquiera de 'lo otro' como di-ferencia óptica en 'lo mismo'; se trata de 'el Otro' que es originariamente dis-tinto, sin unidad ni identidad previa, que con-verge en el *encuentro: encuentro* que es el origen mismo del mundo, Alteridad meta-física y ética desde donde surge el horizonte ontológico; realidad última y proximidad a la que vuelve el hombre en los momentos privilegiados de su historia para beber el agua de donde vive su vida y que apaga su sed de ser más." (35)

---

<sup>35</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 120 y ss, subrayado Nuestro.

En la extensa cita de Dussel -que nos parece necesaria- se encuentra ampliamente desarrollado el planteamiento respecto de la **Alteridad**, cuyo fundamento es "el Otro [como] originariamente dis-tinto". En este sentido, Dussel, partiendo de la crítica a la Totalidad europea, nos muestra un pensar que parte de "la exterioridad meta-física del Otro"<sup>36</sup>) para llegar específicamente, al "método ana-léctico", que es también una crítica al método dia-léctico como totalización totalitaria, como veremos a continuación.

#### 1.6. "El método ana-léctico" en Dussel

La cuestión del método planteada por Enrique Dussel resume a cabalidad y expresa el límite de las posibilidades del pensar europeo respecto de "el Otro" que está "más-allá", veremos esto a continuación.

"... El método del que queremos hablar, el *ana-léctico*, va más allá, más arriba, viene desde un nivel más alto (*ana-*) que el del mero método *dia-léctico*. El método dia-léctico es el camino que la totalidad realiza en ella misma: desde los entes. De lo que se trata ahora es de un método (o del explícito dominio de la condiciones de posibilidad) que parte desde el otro como libre, como un más allá del sistema de la totalidad; que parte entonces desde su palabra, desde la revelación del otro y que con-fiando en su

---

<sup>36</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 97 y ss.

palabra obra, trabaja, sirve, crea. El método dia-léctico es la expansión dominadora de la totalidad *desde sí*; el pasaje de la potencia al acto de 'lo mismo'. El método ana-léctico es el pasaje al justo crecimiento de la totalidad *desde el otro* y para 'servir-le' (al otro) creativamente. El pasaje de la totalidad a un nuevo momento de sí misma es siempre dia-léctica, pero tenía razón Feuerbach al decir que '*la verdadera dialéctica*' (hay, entonces, una *falsa*) parte del diá-logo del otro y no del 'pensador solitario consigo mismo'. La verdadera dia-léctica tiene un punto de apoyo ana-léctico (es un movimiento *ana-dia-léctico*); mientras que la falsa, la dominadora e inmoral dialéctica es simplemente un movimiento conquistador; *dia-léctico*." (37)

Precisemos mejor siguiendo a Dussel, el movimiento del "método ana-léctico":

"El movimiento del método es el siguiente: En primer lugar, el discurso filosófico parte de la cotidianidad óntica y se dirige dia-léctica y *ontológicamente* hacia el fundamento. En segundo lugar, de-muestra *científicamente* (epistemática, apo-dícticamente) los entes como posibilidades existenciales. Es la filosofía como ciencia, relación fundante de lo ontológico sobre lo óntico. En tercer lugar, entre los entes hay uno que es irreductible a una de-ducción o de-mostración a partir del fundamento; el 'rostro' óntico del otro que en su visibilidad permanece presente como trans-ontológico,

---

<sup>37</sup>. Dussel, Enrique D.: *Método para una filosofía de la liberación, superación analéctica de la dialéctica hegeliana*, Ediciones Sígueme, Salamanca, España, 1974, p. 182, subrayado Nuestro.

metafísico, ético. El pasaje de la totalidad ontológica al otro como otro es *ana-léctica*, discurso negativo desde la totalidad, porque se piensa la imposibilidad de pensar al otro positivamente desde la misma totalidad; discurso positivo de la totalidad, cuando piensa la posibilidad de interpretar la revelación del otro desde el otro. Esa *revelación del otro*, es ya un cuarto momento, porque la negatividad primera del otro ha cuestionado el nivel ontológico que es ahora creado desde un nuevo ámbito. El discurso se hace ético y el nivel fundamental ontológico se descubre como no originario, como abierto desde lo ético, que se revela después (*ordo cognoscendi a posteriori*) como lo que era antes (el *prius* del *ordo realitatis*). En quinto lugar, el mismo nivel óntico de las posibilidades queda juzgado y relanzado desde un fundamento éticamente establecido, y estas posibilidades como praxis analéctica traspasan el orden ontológico y se avanzan como 'servicio' en la justicia.

Lo propio del método ana-léctico es que es intrínsecamente ético y no meramente teórico, como es el discurso óntico de las ciencias u ontológico de la dialéctica. Es decir, la aceptación del otro como otro significa ya una opción ética, una elección y un compromiso moral: es necesario negarse como totalidad, afirmarse como finito, ser ateo del fundamento como identidad ... En este caso el filósofo antes que un hombre inteligente es un hombre éticamente justo; es bueno; es discípulo. Es necesario saber

situarse en el cara-a-cara, en el *êthos* de la liberación, para que se deje ser otro al otro...”<sup>(38)</sup>.

Pero, ¿cuál es el quehacer específico del método y cómo desarrolla su actividad?

Dussel responde:

“... El *saber-oír* es el momento constitutivo del método mismo; es el momento discipular del filosofar; es la condición de posibilidad del *saber-interpretar para *saber-servir** (la erótica, la pedagógica, la política, la teológica). La conversión al pensar ontológico es muerte a la cotidianidad. La conversión al pensar meta-físico es muerte a la totalidad. La conversión ontológica es ascensión a un pensar aristocrático, el de los pocos, el de Heráclito que se opone a la opinión de 'los más' (*hoi polloi*). La conversión al pensar ana-léctico o meta-físico es exposición a un pensar popular, el de los más, el de los oprimidos, el del otro fuera del sistema; es todavía un poder aprender lo nuevo. El filósofo ana-léctico o ético debe descender de su oligarquía cultural académica y universitaria para *saber-oír* la voz que viene de más allá, desde lo alto (*ana-*), desde la exterioridad de la dominación...”<sup>(39)</sup>.

---

<sup>38</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 183, subrayado Nuestro.

<sup>39</sup>. Dussel Op. Cit. p. 184, subrayado Nuestro.

Esta relación del "saber-oír... para saber-servir" nos lleva en Dussel a "la palabra analógica"<sup>(40)</sup> en el siguiente sentido:

“El problema de la analogía es un tema de suma actualidad... La palabra *lógos* significa para la totalidad: co-lectar, reunir, expresar, definir; es el sentido griego originario que Heidegger ha sabido redescubrir. Pero la palabra *lógos* traduce al griego el término hebreo *dabar* que significa en cambio: decir, hablar, dialogar, revelar, y, al mismo tiempo: cosa, algo, ente. El *lógos* es unívoco; la *dabar* es aná-loga... *Analogía verbi* o *analogía fidei* no debe confundírsela con *analogía nomini*, ya que esta última es de la palabra-expresiva, mientras que la primera es la palabra que revela ante la totalidad que escucha con con-fianza (con fe antropológica), en la ob-ediencia discipular.

La noción de analogía es ella misma analógica. La analogía del ser y el ente (cuya diferencia es ontológica: la 'diferencia ontológica') no es la analogía del ser mismo (cuya diversidad es alterativa: la 'distinción meta-física')... Si el ser mismo es analógico, los dos analogados del ser no son ya di-ferentes sino dis-tintos, y de allá la denominación que proponemos (más allá de Heidegger) de 'dis-tinción meta-física'..."<sup>(41)</sup>.

---

<sup>40</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 184.

<sup>41</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 184 y ss.



A esto, habrá que agregar el vigoroso comentario de Raúl Prada Alcoreza respecto de la categoría “diferancia” propuesta por Jacques Derrida; Prada lo hace de la siguiente manera:

“¿Qué es la diferencia? Jacques Derrida alude al diferimiento en el tiempo y a la separación en el espacio como sentidos latentes de la diferencia, que llama por esta razón la *diferancia* [En francés se escribe *différence*, pero se traza en el libro como *differance*... L’Ecriture et La Différence. París. Points.] ...la diferencia es al mismo tiempo que la identidad; esto es, entender la diferencia como apertura y la identidad como retorno... da lugar a una diversidad de diferencias y a una multiplicidad de unidades... La diferencia está más cerca del Caos que del Cosmos; tiene que ver con la creación... El secreto de la diferencia está en el azar, esta invención imprevisible de lo posible y de lo probable de la nada... El momento no es nada más que un azar; el período, el ritmo, el tiempo recortado, no es nada más que un conjunto de azares aleatoriamente secuenciados... el verbo ‘diferir’ connota dos significaciones, una relativa a la ‘temporización’, otra referida a las ‘diferencias’. La escritura de la diferencia compone, como hemos pretendido mostrar, la unidad inmediata de este movimiento que articula el ser distinto en diferidos momentos.”<sup>(42)</sup>

---

<sup>42</sup>. Prada Alcoreza, Raúl: *Ontología de lo imaginario, formación del sentido y la praxis*, Bolivia, Ed. Punto Cero, 1997, p. 163 y ss.

Muy a pesar de estos esfuerzos, desde Aquí, desde “afuera” de la totalidad, “más allá” y más adentro de la Ontología y del Ontos, la diferencia y la “diferancia” no nos distancian tanto de la modernidad y de la postmodernidad como la “distinción metafísica”. A riesgo de quedarnos parados, primeros saldaremos cuentas con Nuestro propio origen que no es “lo Mismo”, de esta manera la relación de Alteridad estará presente en la diversidad pero no como “diferancia” creadora de su posibilidad, sencillamente como lo “dis-tinto” en la relación.

Haremos un gran paréntesis -siguiendo a Dussel- para continuar sobre el tema según la lectura que ha realizado él de la tradición del pensar europeo.

“La analogía del ser y el del ente, la ‘di-ferencia ontológica’, fue explícita y correctamente planteada por Aristóteles (continuando el esfuerzo platónico y rematando en el plotiniano)... nos dice, genialmente el Estagirita en cuanto a la analogía ontológica: ‘*Tò de òn légetai pollajós* (el ser se predica de muchas maneras)’ (Metaf. Gama, 2; 1003 a 33), pero aclara de inmediato que dichas predicaciones se refieren ‘a un polo (*èn*) y a una misma *fysin*... (es decir) el ser se predica de muchas maneras pero todas (las dichas maneras) con respecto a un origen (*pròs mían arjén*)’ ... El ‘ser’ está más arriba (*áno*) que todo género y no es meramente un género de géneros, sino que se encuentra en un nivel diverso, ontológico. Los géneros y especies son interpretables, conceptualizables por el

lógos. Aquí lógos es una función secundaria de la inteligencia, fundada en el noeîn (Aristóteles), en el *Vernunft* (Hegel), en la 'com- prensión del ser' (Heidegger); el *lógos* es aquí el entendimiento (Kant, Hegel) o la interpretación existencial (Heidegger)... *Más-arriba* de dicho *lógos* se encuentra el 'ser' que metafóricamente puede llamarse 'horizonte' del mundo, 'luz' del ente o, estrictamente, la totalidad de sentido. Para los griegos era la *fysis*, nombrada explícitamente por Aristóteles, que se puede manifestar *como* materia o forma, *como* potencia o acto, *como* 'ousía' o accidente, *como* verdad o falso, la última referencia. Pero en último término, el contenido de la palabra 'ser', el 'ser en cuanto ser', es idéntico a sí mismo, es uno y 'lo mismo'. Si es verdad que 'puede predicarse de muchas maneras' con respecto al ente (y en esto el ser es *ana-lógico* en el nivel óntico), sin embargo, es *idéntico* a sí mismo. El ser, que se predica analógicamente del ente, es él mismo tò autó, das Selbe, 'lo mismo', como 'lo visto' (físicamente por los griegos, subjetualmente por los modernos). El ser se 'ex-presa' entonces de muchas maneras (con 'di-ferencia ontológica', tanto del ser con respecto a los entes, como entre las predicaciones fundamentales entre sí: la materia de la forma, por ejemplo), pero dicha 'ex-presión' no sobre-pasa la totalidad ontológica como tal, que es idéntica y unívoca ('llama' y es 'llamada' fundamental y ontológicamente de la misma manera): el fundamento es uno, es neutro y trágicamente '*así, como es*'. Hay sólo analogía del ente (*analogía entis*) (no se olvide que el 'ente' es 'el que es' ónticamente, y 'lo que' es como sentido tiene su raíz en el fundamento ontológico); analógica es la predicación del ser con

respecto al ente... Pero al fin el ser es uno y el movimiento ontológico fundamental es 'la eterna repetición de lo mismo'. La mera analogía del ente termina por ser la negación de la historicidad.

En cambio, la analogía del ser mismo nos conduce a una problemática abismalmente diversa. El 'ser mismo' es análogo y por ello lo es doblemente el ente, ya que la 'cosa' (*res* para nosotros no es *ens*) misma es analógica. La diversidad del ser en una y otra significación originariamente distinta la hemos denominado la 'distinción metafísica'..."<sup>(43)</sup>

Podemos concluir parafraseando a Dussel que: "...Esta simple indicación [la 'diferencia ontológica' respecto de la 'distinción metafísica'] deja casi sin efecto la totalidad de los trabajos contemporáneos sobre la cuestión analógica, y los reinterpreta desde otra perspectiva."<sup>(44)</sup> Es más, podríamos decir, que es precisamente esta reinterpretación que efectúa Enrique Dussel, que deja sin efecto no sólo "la totalidad de los trabajos contemporáneos", sino y principalmente, a toda la tradición filosófica europea respecto de la problemática de Alteridad.

Este es el punto al cual queríamos llegar siguiendo la propuesta dusseliana: Situar la tradición europea respecto del tema que nos ocupa, dilucidar la problemática de la

Alteridad "afuera" de Europa, indagar sobre la especificidad de "el Otro" como "Otro" y su posibilidad de ser "dis-tinto" al "Mismo" de la humanidad europea, abrir su centralidad y partir de un "más allá", es decir, desde Aquí.

Al respecto, Dussel nos abre camino seguro al efectuar esta nueva lectura de la tradición de Alteridad en la filosofía europea.

Pero, retomaremos una idea suya para continuar avanzando en Nuestra reflexión. Cuando Dussel, al referirse a la "superación" de la tradición de Marcel y Buber realizada por Emmanuel Levinas (cita 19), expresa que "nuestra superación consistirá en repensar el discurso desde América Latina y desde la ana-logía... pero la visibilidad (aún inteligible) no sólo no agota al Otro sino que en verdad ni siquiera lo indica en lo que tiene de propio...".

Es precisamente el tema al cual aspiramos poder aportar, indicar lo que "el Otro tiene de propio" es entonces Nuestra labor. Dilucidar "¿qué es lo propio y qué lo extraño?" (45) es con lo que concluiremos el presente capítulo seguros de haber introducido adecuadamente el tema para avizorar las reales dimensiones de sus profundidades, Aquí en la América Nuestra.

---

<sup>43</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 186-187, subrayado Nuestro.

<sup>44</sup>. Dussel, Op. Cit. p. 186.

## 1.7. Nosotros y los Otros

Queremos señalar ahora, Nuestra particular vivencia, aquella relación de Alteridad con la cual estamos viviendo los presentes tiempos contemporáneos.

El primer aspecto que fundamenta Nuestro tema se refiere a una relación social que en el caso del continente americano es un antecedente colonial e histórico de primer orden, ya que desde las guerras de conquista se ha podido reconocer en el extranjero a "el Otro" que vino de "afuera" y que es "dis-tinto" a Nosotros porque pertenece a Otro mundo. En este sentido, "la cuestión del Otro" sale de los linderos de la relación subjetual que la ha caracterizado en el pensar europeo y la reubicamos, en primera instancia, dentro del marco de una relación inter-societal e inter-civilizatoria.

Recuperaremos la pluralización de "el Otro", como la propone Guillermo Bonfil Batalla, cuando se refiere a "... los que asumen una identidad étnica particular y se sienten colectivamente parte de un 'nosotros' diferente de 'los otros'."(<sup>46</sup>).

Ante esta posición, queremos aclarar críticamente, que no se trata de instalar nuevamente "una identidad étnica" -por más Otra que esta sea- desde la perspectiva

---

<sup>45</sup>. Rojas, L., Romero, H., Kusch, R., Oñativia, O., Maidana, O.,: *Ayni Ruway, educación y desarrollo en América nativa*, Cochabamba, Ediciones América profunda, 1978, p. 18.

ontológica tan lúcidamente criticada por Levinas y tan destructivamente por Dussel; sino precisamente situarnos en la hermandad del JILA<sup>(47)</sup> en la que se encuentra el Yo que, al compartir la dimensión de “lo propio”<sup>(48)</sup> que nos caracteriza, se convierte en un Nosotros -con N mayúscula y negrillas para denotar la relación de Alteridad-. Se busca partir primeramente de la pluralidad del sujeto y reconocer en él su vitalidad común con la cual emerge Aquí en Nuestras tierras.

Queremos, así, partir de ese Encuentro primicial entre dos civilizaciones; de cuyas consecuencias somos herederos directos y de cuyas enseñanzas aún no hemos terminado de aprender.

Pluralizamos entonces la relación de Alteridad (que aparentemente se presenta como una contradicción de sentido) porque vivimos primero la afirmación de un Nosotros antes que la identificación por “afuera” de “el Otro”. Yo me siento Aquí, primero y último, hermano entre mis hermanos antes que Otro respecto de “el Mismo”. Aclamo primero compartir mi hermandad desde una maternidad común, la aceptación

---

<sup>46</sup>. Bonfil Batalla, Guillermo: *México profundo, una civilización negada*, México, Editorial Grijalbo, 1990, p. 46.

<sup>47</sup>. Ver el subtítulo 9 del presente capítulo, referente al “Paradigma Jilánico Indígena” propuesto por Jorge Miranda Luizaga.

<sup>48</sup>. Rojas, L., Romero, H., Kusch, R., Oñativia, O., Maidana, O.: *Ayni Ruway, educación y desarrollo en América nativa*, Cochabamba, Ediciones América profunda, 1978, p. 18.

"profunda"<sup>(49)</sup> que somos hijos de esta misma tierra, que vivimos esta PA-CHA (fuerza del Dos) bajo la tutela de la MAMA (madre) y la procreación del TATA (padre).

Partir de Aquí, es también aceptar la relación con el que viene de allí. Pero ¿qué es lo que da sentido y posibilita constituir el Nosotros (inclusivo en el aymara)<sup>50</sup>. Precisamente la pertinencia de "lo propio", de ahí que el Nosotros va fundamentándose desde lo "profundo" de "nuestra América"<sup>(51)</sup> situación que se interna en las dimensiones que constituyen lo que está "más allá" de una mera relación de identidad, su pertinencia es entonces el fundamento de la hermandad, que es lo correspondiente con "lo propio" como "lo dis-tinto" y no como lo idéntico.

La constitución del Nosotros por "lo propio" que es su fundamento, es una de las conclusiones de la exposición al final del presente capítulo, por ahora sólo nos interesa expresar con claridad ésta imagen Nuestra de Alteridad, no como identidad; sí como propiedad, como pertenencia a la exterioridad, a "el Otro".

---

<sup>49</sup>. La categoría de "profundidad", la atribuimos a Rodolfo Kusch debido a la anterioridad de su obra *América Profunda*, Buenos Aires, Editorial Bonum, 1986.

<sup>50</sup>. Está también, el nosotros exclusivo. Ver el subtítulo 9 del primer Capítulo.

<sup>51</sup>. Martí, José: *Política de Nuestra América, México*, Siglo XXI, 1979, p. 35 y ss.

## 1.8. La Alteridad de la clase media citadina

La presente reflexión, al tratar el ámbito educativo, busca pensar desde Aquí la específica situación de "el Otro". Este interés nos lleva necesariamente a partir desde Nuestras propias situaciones vitales, muchas de las cuales permanecen ocultas y clandestinas por la imposición de una situación colonial que al negar sólo busca instalar "lo Mismo" y así mantener la relación centro-periferie que la actual universalización de la cultura occidental ha creado.

Partimos de constatar el hecho autónomo con que manifiestamente los sectores indígenas de la ciudad y del campo actúan respecto de las exigencias del sistema escolar. Me refiero a la distancia existente entre una actitud para-escolar típica de la clase media citadina, que no puede concebir el crecimiento de sus hijos "afuera" del sistema escolar, es decir, al margen del proceso lógico encadenado de los niveles: Pre-básico, Básico, Intermedio y Medio (Pre-Escolar, Primaria y Secundaria según la Ley de Reforma Educativa) para posteriormente continuar con estudios universitarios hasta lograr el título que acredita este proceso.

En sentido paralelo al proceso señalado, las familias de ascendencia aymara (en quienes se encuentra el porcentaje mayor de "deserción escolar") que residen en la

ciudad, sin olvidar "... el gran valor simbólico que se atribuye a la educación superior..."<sup>(52)</sup> no ven con exclusividad el valor del proceso formativo de sus hijos en el éxito conseguido por los créditos que da la escuela.

En este sentido y lejos de una visión romántica y purista respecto del Pueblo Aymara, he intentado comprender la "Otra" noción con la que se percibe la situación respecto de una persona que dispone de un saber.

Para un niño de la clase media, y más claramente para los padres del mismo, no hay forma de realización posible que culminar con éxito todo el proceso del sistema escolar. En mi caso, ésta ha sido una actitud legítima de mis padres, para quienes la satisfacción de la presentación de la tesis de licenciatura es garantía segura de mi buen porvenir personal, hay también en todo esto una clara noción de tiempo lineal propio de la visión occidental que vincula lógicamente pasado-presente-futuro.

Debo agregar también a esta reflexión -para ser fiel a mí mismo-, que no había sentido toda la dimensión del significado que otorga el título universitario hasta la realización de mi primer "trabajo de campo" en zona aymara cuando la gente (jaqi) me recibía como a una autoridad -lo que yo no esperaba- bajo la designación de "Licenciado".

---

<sup>52</sup>. Rivera Cusicanqui, Silvia: *La raíz: colonizadores y colonizados*, en Barrios, Raúl y Albó, Xavier: *Violencias encubiertas en Bolivia*, La Paz, CIPCA-ARUWIYIRI, 1993, P. 123.

También fue grande mi sorpresa inicial al constatar que equivalían las designaciones de "Ingeniero" con la de "Licenciado" y que la gente confundía (por mi claro aspecto de extranjero) ambas designaciones.

Después de esta primera situación de la designación de "Licenciado", he podido evidenciar que había por detrás algo más "profundo" (en el sentido kuscheano del término) y que expresaba una clara "comprensión" aymara de la misma situación.

Para comprender mejor esta situación, partamos de un ejemplo cotidiano de la práctica universitaria como nos lo muestra detalladamente Rodolfo Kusch:

“LA ESTANCIA o caserío indígena Kollana era un *ayllu* o comunidad aymara, que dependía de Toledo, situada cerca de Oruro (Bolivia), en plena puna... Habíamos llegado ahí con unos alumnos para realizar nuestro trabajo de campo, y logramos conectar con la familia Halcón que la habitaba. Estaba compuesta por el abuelo, su hijo, la mujer de este y tres niños.

Me llamó la atención el abuelo. Estaba acodado sobre la *pirca* de adobe y miraba lo lejos, mientras nosotros lo acosábamos con preguntas. Quien en realidad hablaba con nosotros era el hijo. Sabía castellano, por cuanto debió cumplir con el servicio militar, y

demostraba cierta confianza en sí mismo. La entrevista en sí fue correcta, aunque bastante pesada. De vez en cuando el abuelo se daba vuelta y contestaba a nuestras preguntas con cierta sonrisa. Una sonrisa suele ser útil cuando no se quiere decir lo que realmente se piensa y, en general, cuando no se quiere hablar. Pero demostraba buena voluntad. Se diría incluso que, a raíz de nuestras preguntas, él iba penetrando con cierto esfuerzo zonas de olvido de donde sacaba el dato que necesitábamos...

Pero, en ese momento se planteó una situación peculiar, provocada por algunos integrantes de nuestro grupo. Alguien tomó la ofensiva, y preguntó al abuelo que porqué no compraba una bomba hidráulica. El rostro de aquél se volvió más impenetrable...

Miré en torno. La puna era seca y árida, las ovejas flacas. Era una causa suficiente para comprar una bomba. Le decíamos que ella 'le va a favorecer' y 'le va a engordar los ganados'. 'Vaya a Oruro y visite la oficina de Extensión Agrícola'. El abuelo nada respondía. El hijo, para quedar bien con nosotros, decía un poco entre dientes: 'Si, vamos a ir'. Luego, un silencio pesado. El abuelo seguía mirando la puna. ¿Qué miraría?...

¿Qué pensaría el abuelo? Quizás el hijo trataría de convencerlo y le dirá: 'Abuelo, estamos en otra época, estas cosas hay que hacerlas. Los *gringos* tienen razón'. Pero el abuelo mascaría un poco de coca, challaría su alcohol y no contestaría...

Realmente ¿qué pensar? El abuelo pertenece a un mundo en el cual la bomba hidráulica carece de significado, ya que él contaba con recursos propios como lo es el rito... Recuerdo que la distancia entre él y nosotros tenía apenas un metro, pero era mucho mayor.

Alguien, escandalizado por la actitud del abuelo, lo calificó de ignorante. Es lo que solemos decir en estos casos. ¿Por qué? Porque es natural que si él conociera o simplemente *viera* la realidad que lo rodea, forzosamente tenía que comprar la bomba. La cuestión para nosotros estriba en *conocer*. De ahí entonces que una buena alfabetización llevaría al abuelo a tomar *conocimiento* de la realidad y, por lo tanto a comprar la bomba del caso. Pero he aquí que, sin embargo, el abuelo insistiría en hacer la *Gloria Misa* o la *huilancha* [rituales] para propiciar el mejoramiento de su tierra y de su ganado.<sup>(53)</sup>

Para encarar esta situación, es la filosofía de Rodolfo Kusch quien propone uno de los puntos cruciales con el cual podemos introducirnos con intensidad en las profundidades del tema que nos ocupa. Nos referimos a la "comprensión... [de la]

---

<sup>53</sup> . Kusch, Rodolfo: *El pensamiento indígena y popular en América*, Buenos Aires, Hachette, 1977, p. 25 y ss.

...situación límite"<sup>(54)</sup> con la cual se torna visible la distancia que media entre la actitud y el pensar de la clase media y la del pueblo indígena. Veamos esto en detalle.

“EN MATERIA DE FILOSOFIA tenemos en América, por una parte, una forma oficial de tratarla y , por la otra, una forma, por decir así, privada de hacerlo. Por un lado está la que aprendemos en la Universidad y que consiste en una problemática europea traducida a nivel filosófico y, por el otro, un pensar implícito vivido cotidianamente en la calle o en el campo. Ya Félix Schwartzmann había querido resolver este problema en su libro *El sentimiento de lo humano en América*, en donde hace notar que una filosofía típicamente americana sólo se da por ahora en la poesía y la novelística, según él mismo lo demuestra en su análisis de la obra de Pablo Neruda y también en el de la novela brasileña...

Claro está que no se trata de negar la filosofía occidental, pero sí de buscar un planteo más próximo a nuestra vida...”<sup>(55)</sup>.

---

<sup>54</sup>. Kusch, Rodolfo: *El pensamiento indígena y popular en América*, Buenos Aires, Hachette, 1977, p. 37.

<sup>55</sup>. Kusch, Op. Cit. p.15. Ver también, Schwartzmann, Félix: *El sentimiento de lo humano en América, antropología de la convivencia*, Santiago de Chile, Ed. Universitaria, 1992.

Llega de esta manera Nuestro filósofo americano a plantear "...la oposición entre el estilo de pensar del ciudadano y del indígena hasta el punto de distinguir entre un pensar seminal y otro causal..."<sup>(56)</sup>.

Es así, que "...cuando un campesino no quiere saber nada de marxismo ni tampoco de desarrollo, no será por ignorancia ni por subdesarrollo. La ignorancia la esgrimimos como una especie de cartabón métrico que mide lo que tenemos nosotros como clase media y lo que el campesino no tiene, pero no dice lo que realmente pasa con este último, porque la personalidad del campesino, así como su mundo cultural giran en torno a otro eje"<sup>(57)</sup>.

En esto reside uno de los principales aportes de Kusch, en quebrantar precisamente la continuidad del eurocentrismo que se prolonga en la actitud de la clase media. Reconocer esto y abrir las puertas a la Otredad, es comenzar en punto cierto en el justo lugar por donde fluye la realidad de la América Nuestra y no por donde se esgrimen las ideologías respecto de ella.

Romper las certezas con las cuales la clase media (especialmente en las grandes ciudades capitales de Nuestro continente), donde se ha llevado con éxito relativo la industrialización de la economía, es en este medio una hazaña de grandes proporciones

---

<sup>56</sup>. Kusch, Op. Cit. p. 13, subrayado Nuestro.

des-colonizadoras; especialmente para este sector intelectual que lideriza la propuesta de desarrollo y por tanto de manejo del conocimiento científico de occidente en el continente americano.

Kusch lo dice con sencilla precisión “...Indagar la vida cotidiana para traducirla al pensamiento constituye una aventura peligrosa, ya que es preciso, especialmente aquí en América, incurrir en la grave falta de contradecir los esquemas a los cuales -como clase media- estamos apegados”<sup>(58)</sup>.

Para continuar, Nuestro filósofo americano prosigue abismándose en los márgenes de profundidad del tema, llegando a los rincones en los que la clase media tiene un gran temor; el de encontrarse con la nada, el de saber que su creatividad “original” no le es propia.

“Pero no se trata -continúa Kusch- de proclamar un rabioso folklorismo filosófico, porque si así lo hiciéramos denunciaríamos una grave debilidad. Se trata, antes bien, de captar libremente nuestra verdad sudamericana, que para nuestra mentalidad excesivamente esquemática de clase media intelectual, nos resulta desde todo punto de vista sorprendente e imprevista. Es preciso pensar que la comprensión de un 'sentido' de

---

<sup>57</sup>. Kusch, Op. Cit. p. 12, subrayado Nuestro.

<sup>58</sup>. Kusch, Op. Cit. p. 16.

la vida sudamericana debe rebasar las barreras que nosotros colocamos para ello. Es preciso pensar al margen de categorías económicas, o de civilización, o de cultura..."<sup>59</sup>).

"Pensar al margen de..." es quizá el reto más grande que ante la clase media dejan los pueblos indígenas. Estar "afuera" es su cotidiana vivencia y ahí, es decir Aquí, el mundo es definitivamente Otro.

"La distancia real -afirma Kusch- que media entre un pensar indígena y un pensar acorde con la filosofía tradicional, es la misma que media entre el término aymara *utcatha* y el término alemán *Da-sein*. Heidegger toma esta palabra del alemán popular, en primer término porque *Sein* significa *ser*, con lo cual podía retomar la temática de la ontología tradicional, y en segundo término, porque *Da*, que significa *ahí*, señala la *circunstancia* en que ha caído el ser. La temática de Heidegger gira entonces en torno a la conciencia de un *ser* venido a menos o *yecto*...

Otra cosa ocurre en el ámbito aymara. Podríamos utilizar un equivalente de *Da-sein* como parece serlo, según Bertonio, el término *cancaña* que significa 'asador, el ser o esencia' o que también se vincula con 'acontecer'... Pero mucho más propio del sentir indígena sería el término *utcatha*. Según el mismo autor significa 'estar'. Además pareciera llevar en la primera sílaba un apócope del término *uta* o casa, lo cual lo

---

<sup>59</sup>. Kusch, Op. Cit. p. 22 y ss. Subrayado Nuestro.

vincularía con el concepto de *domo*, o sea *domicilio* o *estar en casa*, tan vilipendiado por Heidegger y por Gusdorf. Significa también 'estar sentado', lo cual nos lleva paradójicamente al *sedere*, de donde proviene el *ser* castellano. Finalmente, Bertonio menciona la forma *utcaña* 'el asiento o silla y también la madre o vientre donde la mujer concibe'... En suma, se trata de un término cuyas acepciones reflejan el concepto de un mero darse, mejor aún, de un mero estar, pero vinculado con el concepto de amparo y de germinación."<sup>(60)</sup>.

Es precisamente en torno a la categoría de "estar" que Rodolfo Kusch llega a plantear la posibilidad de pertinencia de un "pensamiento seminal"<sup>(61)</sup> para "nuestra América".

"LA DISTINCION entre un pensar causal y otro que no lo es ha de vincularse con la polaridad similar que existe en la conciencia entre inteligencia y afectividad, tal como la expone la sicología tradicional. En este campo se suele decir que todo sujeto *ve* un mundo, lo delimita en sus detalles para enfrentarlo con eficiencia y por el otro, el sujeto *siente* el favor o desfavor de ese mismo mundo. Por un lado pregunta por el *porqué* y, por el otro, por el *cómo*. El *cómo* hace referencia a la modalidad, el matiz de aversión y adhesión emocional que las cosas parecieran traer consigo, y el *porqué* se refiere a una

---

<sup>60</sup>. Bertonio, P. *Ludovico: Vocabulario de la lengua Aymara*, Chucuito, 1612. (Ed. Facsímil por Julio Platzmann, Leipzig, 1879. 2 volúmenes. en la pág. 35, vol. II, figura: "Cantatha: Ser, y acontecer", "Cancaña: el Ser o esencia.". Citado por Kusch, Op. Cit. p. 19 y ss, subrayado Nuestro.

constelación de causas y explicaciones que se dan en un mundo lúcido aceptado como tal a plena conciencia.

... Sólo así se explica la oposición en Sudamérica entre una cultura, por un lado, indígena y popular, y por el otro una cultura ciudadana, y además la impermeabilidad de una a otra."<sup>(62)</sup>.

Lo que queremos expresar ahora, es precisamente que "el Otro" -más exactamente los Otros- para el pueblo indígena es la clase media citadina; aquélla que a través de un "pensar causal" ve y actúa en un mundo poblado de objetos en la perspectiva de una única linealidad temporal. En este sentido seguimos la oposición propuesta entre, lo occidental y "extraño" que tiene en su constitución la clase media citadina con lo Nuestro y "propio" que expresa lo indígena y popular.

Es en este sentido que nos parece pertinente ampliar la reflexión filosófica hacia la pluralización de la relación de Alteridad, resultando de esta manera la relación entre Nosotros y los Otros.

Esta aseveración que apunta al relacionamiento entre "lo propio y lo extraño", entre lo indígena y la clase media, entre Nosotros y los Otros; abre un abanico de

---

<sup>61</sup>. Kusch, Op. Cit. p. 206 y ss.

posibles respuestas y más aún de inquietantes preguntas. Veamos algunas, tal vez las más visiblemente avaladas :

- Por un lado, tenemos a la expansión e imposición de la mismidad de occidente, en su sofisticado afán de negar la "dis-tinción" (incluso a través de la aceptación de la "diferencia" como bien lo advierte Dussel) e imponer totalizando no sólo un pensar europeo, sino principalmente un estilo de vida occidental, una modalidad vital que posibilita la constitución de una filosofía y niega otras.
- Ante esta oposición, el pueblo indígena no ve en primer término contradicción, ya que los Pueblos Originarios de América que viven en la Alteridad tienen por tradición el relacionamiento con la exterioridad tanto humana como divina. De esta manera, el acaecimiento de "el Otro" como "el extraño" que viene de "afuera", es recibido con la expectativa de la novedad que trae lo "dis-tinto", la posibilidad de Otra vida, la cual abre a la vez que exige la capacidad de aprender, ya que en el ámbito de la Alteridad no todo acaba en mí, de lo contrario "el Otro" muere y algo de mí con también él, tal vez lo mejor de mí, simplemente la posibilidad del Nosotros.

---

<sup>62</sup>. Kusch, Op. Cit. p. 206-207, subrayado Nuestro.

Este interés por mostrar las distancias entre lo indígena y popular y la clase media-citadina, nos ha permitido tocar cuestiones de fundamento filosófico, de esta manera concluir para volver a empezar en la relación de Alteridad y pensar Nuestra cuestión educativa "más-allá" de los límites de su propia constitución como disciplina científica, como le veremos en el segundo capítulo.

### 1.9. "Más allá" de "el Otro": "el Paradigma Jilánico Indígena" en el pensamiento de Jorge Miranda Luizaga

Un pensador relativamente nuevo, debido a la poca difusión que ha tenido en Nuestro medio, a pesar de tener, entre varias, una notable obra publicada en castellano, es el filósofo Jorge Miranda Luizaga, de quien nos guiaremos a continuación para seguir el desarrollo de lo que se ha venido dilucidando en Nuestras tierras en torno de la compleja relación de Alteridad.

Es importante volver a notar, que la "cuestión del Otro" es en sí mismo un tema inacabado, inacabado quiere decir en Nuestro caso, que tiene varias soluciones posibles,

es por esto que es el tema más fiel a la diversidad real de sociedades "abigarradas" al decir de Zavaleta Mercado<sup>(63)</sup>.

Discurrir el trabajo de Jorge Miranda Luizaga es introducirnos en lo "profundo" de América, aquélla que por la "aceptación"<sup>(64)</sup> de la negatividad impuesta por "el Mismo" ha llegado también a ser Nuestra.

Nos remitiremos principalmente a una de las últimas exposiciones de Miranda Luizaga para situarnos en lo que ha venido a denominar como "alteridad andina"<sup>(65)</sup> y que encuentra sentido en lo que contemporáneamente es el llamado pensamiento andino, al cual agrega Nuestro filósofo la propuesta del "Paradigma Jilánico Indígena" de la siguiente manera.

Comenzaremos por dilucidar al "...paradigma como un modelo o patrón fundamental aceptado por un grupo o sociedad, que define y determina sus teoremas y teorías en torno a un campo definido o de manera general como marco de referencia con el cual ese grupo fiscaliza su actividad científico-social; normando su aplicación y

---

<sup>63</sup>. Zavaleta Mercado, René: *Las masas en Noviembre*, La Paz, Ed. Juventud, 1983, p. 16.

<sup>64</sup>. Cárdenas, Felix. En: Instituto Latinoamericano de Investigación Social: *Lo pluri-multi o el reino de la diversidad*, La Paz, ILDIS, 1993, P. 85.

<sup>65</sup>. Miranda - Luizaga, Jorge: *Ciclo de Conferencias, Filosofía Andina*, La Paz, Instituto Goethe, Agosto de 1994, en prensa.

elaborando instrumentos de investigación en el campo de las ciencias y formas de comportamiento social regidos por éste.

El paradigma -continúa Miranda Luizaga- determina una metodología para uso futuro a causa de dos aspectos fundamentales:

- Los logros de su teoría no tienen precedentes y/o llenan un vacío en el rubro que analizan.
  
- Por otro lado, la ciencia y el comportamiento social mediante sus experiencias anteriores incompletas y deficientes no pueden dar respuestas satisfactorias, y esta nueva metodología paradigmática con sus modelos logra dar respuestas satisfactorias en ese momento histórico determinado (tiempo dis-continuo) y a un espacio geográfico enmarcado." (66).

De esta manera, la noción de paradigma nos sitúa epocalmente y a la vez nos permite visualizar la pertinencia de ciertos cuerpos teóricos constitutivos de una realidad específica.

---

<sup>66</sup>. Miranda Luizaga, Jorge: *El Paradigma Jilánico Andino, una visión socio política del desarrollo*, La Paz, Secretaría Nacional de Desarrollo Rural, Subsecretaría de Promoción Productiva, Dirección Social, 1994, mimeo, p. 6-7.

"Definimos el paradigma Indígena como **Jilánico** (Jila- voz aymara que denota fraternidad integral, es decir fraternidad con el universo, etimológicamente deviene de las sílabas con significado y contenido semántico: **Ji-la** = Fraternidad Total).

Primero tenemos que hacer **hincapié** en su categoría **comunal** de desarrollo cultural. En ella no se consideran pensadores individuales que marquen los parámetros de una época. Si no más bien es el resultado de un proceso donde la sociedad en convivencia comunal aporta el desarrollo científico..."<sup>(67)</sup>.

Para continuar, nos remitiremos a las tres épocas mencionadas por el autor de la siguiente manera:

"EPOCA PRE-TIWANAKU:	La Transformación Agrícola
EPOCA TIWANAKU:	La Visión Holística
EPOCA POST TIWANAKU:	El Control Sistémico" <sup>(68)</sup> .

Para fines de Nuestro estudio, haremos **hincapié** en la segunda época para dilucidar la categoría de "alteridad andina". Proseguiremos entonces en aquel punto donde: "La cultura andina en su proceso de desarrollo produjo distintas estrategias de

---

<sup>67</sup>.Op. Cit, p. 7.

<sup>68</sup>.Op. Cit. p. 1 y ss.

relacionamiento con su entorno que le permitió lograr un control holístico en el manejo y uso de los recursos naturales con una distribución diferenciada para la satisfacción de los pobladores de esta geografía. En este proceso se dieron cambios de orden conceptual y cognoscitivo en relación a su medio y éste les confirió una visión holística bajo una inter-relación comunal y utilizando la reflexión recíproca de contrarios en diferentes etapas evolutivas (categoría de reflexión)...

Esta visión permitió al hombre andino ser un ente capaz como intermediario entre los recursos y la producción sin interferir en el frágil equilibrio de su ecosistema.

Además genera categorías filosóficas que son afines a la integralidad de su entorno."<sup>(69)</sup>.

Veamos con detenimiento el desarrollo de estas categorías filosóficas, para aproximarnos sucesivamente a lo que se ha denominado como "alteridad andina". No olvidemos que se sabe inicialmente -quizá hoy con más claridad que antes-, que los Pueblos Originarios de América viven en la Alteridad y que el encuentro con los Otros de la Mismidad europea (precisamente desde los inicios de la época moderna alrededor de 1942) ha sido una muestra de lo que pueden hacer Nuestros pueblos, incluso con la

---

<sup>69</sup>.Op. Cit. p. 12.

apropiación de esta América para vivir así la Alteridad, Aquí, con "el Mismo", con los Otros que vinieron de "afuera".

Seguiremos irrumpiendo en el tema con Miranda Luizaga para esclarecerlo mejor:

"La reflexión recíproca está referida a la manifestación del origen de la vida por excelencia, donde la totalidad es pre-existente.

Esta facultad de totalidad es dada por la unidad que busca auto-reconocerse. el autoreconocimiento se efectúa mediante la reflexión de su imagen. Esta imagen reflejada es el complemento de la imagen en si. En la representación simbólica, el pensamiento andino recurre a arquetipos astrales: la imagen es representada por el sol y su complemento, imagen reflejada, se la representa con la luna.

El sol representa el principio generatriz mientras que la luna representa el principio dinámico. Ambos principios son formas energéticas del universo, plasmadas en una visión holística tangible (visible) en la cúpula celeste. Los efectos que éstos producen en la vida y en la agricultura dan un carácter cíclico de comportamiento.

Ahora bien, mientras la imagen reflejada no tenga libertad propia, no existirá génesis alguno. Por esta razón existe la necesidad de auto-sacrificio de la totalidad, dando así a la imagen reflejada, autonomía y libertad...

La necesidad de con-vivencia entre la imagen en sí y la imagen reflejada y liberada (*Partnerschaft der Ungleichen.*), es la categoría fundamental del pensamiento andino, que fundamenta el génesis andino...

En el mundo andino esta categoría de reflexión está representada en la genética, el arte, la lengua y la forma de vida, que es de respeto a todos los seres (eco-vida). La entidad generatriz de vida en la concepción andina es de complementación no antagonista ... Un ejemplo de esta índole es también la clasificación taxonómica del mundo vegetal, donde todo vegetal tienen un carácter femenino y masculino, frío o cálido, conocimiento empleado en la medicina andina y aplicado en sus terapias según el caso."<sup>70</sup>

Se puede concluir también, en este caso, en la posibilidad educativa de aprender de los Otros -en el sentido andino y aymara para Nuestro estudio- como el reflejo del sol y la luna lo enseñan. Pero prosigamos filosóficamente en el pensamiento andino que discurre Miranda Luizaga para dilucidar que: "La complementariedad de opuestos está

---

<sup>70</sup>Op. Cit., p. 13, subrayado Nuestro, ver también del mismo autor, *Andine Kosmologie und Mathematik Eine philosophische Untersuchung zur Reanimation der Alt-andinen Weltanschauung*, La Paz, Ed. Garza Azul, 1991 .

dada por la generación energética que se produce por el encuentro de opuestos que complementados entre sí conforman una unidad reproductora (ejemplo hombre-mujer), esta visión de complementariedad fue claramente comprendida y utilizada por las sociedades andinas, donde el respeto al “Otro” es de suma importancia (ética vivencial andina). Esta forma de concepción liberadora y productora de vida ‘in situ’ es la base de toda comportancia dentro del contexto natural, social y político. El encuentro de dos corrientes alternadas y de diferente procedencia y nuevamente unificadas conforma otra unidad generada a partir de esta complementación, expresada claramente en la concepción de la convergencia generatriz de luz/agua (carácter masculino y femenino).

Esta concepción, claramente de orden recíproco, es el resultado de la combinación de ambos, la nueva unidad creada es también por excelencia autónoma, tiene y busca su opuesto para generar más vida. (p. ej. humana/ animal/vegetal y mineral). Es así que todo lo creado a partir del encuentro de opuestos diversifica la vida en el vientre cósmico que conocemos bajo la denominación de Pachamama.

Entonces definimos la complementariedad de opuestos como una categoría filosófica paradigmática Andina de inter-relación y alteridad dinámica donde por sus características de indeterminación e in-certidumbre entre los opuestos desindividualizados, sólo se puede detectar los efectos producidos. Si se frena o de-tiene

esta dinámica se altera las condiciones de la misma (característica cuántica de la complementariedad andina). (71).

Esta categoría de “complementariedad de opuestos” ubica al pensamiento andino “afuera” del dualismo de tesis-antítesis de la tradición lógica europea, de manera que los opuestos dejan su necesaria condición de contradicción para involucrarse en un mismo proceso inclusivo para ambos, a la vez que se elimina también toda opción por un criterio de verdad única y absoluta de manera que primando uno niegue a “el Otro”.

“El pensamiento andino reconoce en la con-vivencia de des-iguales (de símiles) una diferencia elemental entre sus miembros (padres/hijos; humanidad /naturaleza, etc.) que sólo en co-existencia mutua de diferencias serán generatrices.

... Cada unidad goza de libertad y por lo tanto es también re-conocedora de otra libertad la cual es un acto de amor y respeto mutuo. Dadas estas cualidades es que cada una de ellas tiene la posibilidad de generar por contra-posición y simetría (a-simetría) otra unidad libre y con las mismas cualidades de reproducción.

---

<sup>71</sup>. Miranda Luizaga, Jorge: *El Paradigma Jilánico Andino, una visión socio política del desarrollo*, La Paz, Secretaría Nacional de Desarrollo Rural, Subsecretaría de Promoción Productiva, Dirección Social, 1994, mimeo, p. 14, subrayado Nuestro.

...El motivo fundamental de la **con-vivencia de des-iguales** caracterizó toda una cultura como las religiones monoteístas caracterizaron a otras...

...La concepción de la visión andina que da al hombre un carácter de **con-vivencia** dentro de la totalidad del universo, es decir: regirse bajo el génesis andino es convertirse en entes que utilizan la reflexión recíproca en todo y cada uno de sus actos, donde no hay necesidad de muletillas metafísicas trascendentales como el paraíso en un espacio imaginario, ni Mesías que lo promulguen.

Pues el generar una filosofía con pre-supuestos (dogmas) es la forma más vil de control hegemónico de dominio sobre el otro.

La sabiduría andina es la búsqueda del sí mismo encontrando la totalidad del cosmos en sí y en su entorno. Aquel que logra encontrar esta sabiduría se llama Amuyta y su diálogo prescinde de retórica, sólo su ejemplo es suficiente.”<sup>(72)</sup>.

Para continuar, veamos previamente lo que nos dice la “gente de la tierra”, nos referimos a “...la agrupación mapuche de la tribu Paineo, situada en Caichihue, a 80 km. de la ciudad de Zapala, provincia de Neuquén, en el sur argentino.

---

<sup>72</sup>. Op. Cit., p. 15, subrayado Nuestro.

...El vocablo mapuche (de mapu: tierra y che: gente) es el nombre propio con que se designa a los araucanos. Son originarios de Chile, donde aún hoy constituyen la población indígena por excelencia.”<sup>(73)</sup>.

“Los mapuches (continúa el reportaje) de las regiones cordilleranas han mantenido su cultura, tradiciones y costumbres. Han incorporado la vestimenta del huinca (blanco) utensilios domésticos y técnicas sencillas... Pero aún perduran su lengua -el mapungún- y su religión”<sup>(74)</sup>.

Entonces y finalmente, como corolario del trabajo de campo de los reporteros, se presenta la pregunta por la Alteridad de la siguiente manera:

“¿Qué piensan los mapuches del huinca?”

Ante esta pregunta guardan silencio, un significativo silencio. Las respuestas del mapuche generalmente son sí o no; no sabe mentir. Cuando le hice la misma pregunta que tú acabas de hacerme al nieto de una famosa cacica que vivió 127 años, tardó en responderme, y al fin me dijo: “El huinca es el huinca y nosotros somos nosotros”.

---

<sup>73</sup>. Revista: *Juventud, tu tiempo de ser*, Año 54, N° 4 , Buenos Aires, Asociación Casa Editora Sudamericana, de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, Abril de 1989, p. 9.

<sup>74</sup>. Op Cit., p. 9-10, subrayado Nuestro.

Aunque no había resentimiento en sus palabras, el dolor de un pasado de persecución y exterminio no ha desaparecido de sus mentes y corazones...”<sup>(75)</sup>.

“Nosotros somos Nosotros” -con N mayúsculas y negrillas, para denotar el sentido *Alter-ativo*, profundo de “lo propio”- es aquel punto donde “el Otro” se encuentra, y el lugar donde Nosotros llegamos con cautela, con “un significativo silencio”, con la Alteridad advertida en Nuestro silencio. Ahí, reconocemos que “el *huinca* es el *huinca*”. Todo lo demás es la historia de la colonización de “el Otro”, de la búsqueda de su exterminio civilizatorio, ahora se sabe muy bien respecto de la recóndita “eficacia”<sup>(76)</sup> del colonialismo ya que convierte a “el Otro” en “el Mismo” implantando de esta manera la universalización, que es una de las maneras más exitosas de la expansión totalizadora del Ser europeo.

Volvamos nuevamente a Jorge Miranda Luizaga para concluir esta rica reseña respecto de las nociones andinas de relacionamiento con “el Otro”, y en las Alturas de los Andes retomar el tema desde los Pueblos Originarios de la América Nuestra.

---

<sup>75</sup>. Op. Cit., p. 11, subrayado Nuestro.

<sup>76</sup>. Todorov, Tzvetan: *La conquista de América, el problema del otro*, México, Siglo XXI Editores, 1987, p. 189

Es el Pueblo Aymara quien expresa con claridad la situación de relacionamiento con los Otros, veremos de esta manera, como la Alteridad es en Nuestras tierras una práctica cotidiana y no sólo un recurso filosófico.

“La reflexión recíproca, la complementariedad de opuestos, la con-vivencia de des-iguales como categorías filosóficas andinas paradigmáticas confluyen en una categoría de filosofía práctica que la denominamos ‘Alteridad de símiles, donde se pretende resaltar ‘lo propio’ y ‘lo in-propio’ de cada ser como tal, donde lo importante no es ‘el mismo’ (ego) sino la inter-relación ‘del mismo’ con ‘el otro’ en ‘lo propio e in-propio’; profundizando, podemos conceptualizar la Alteridad de símiles como fuente de creación de vida. El carácter de Alteridad es en realidad de complementariedad de el uno con el otro en forma directa y sin intermediarios. Este concepto se conoce en el pensamiento andino como el Jiwasa, que comúnmente se lo traduce como el ‘nosotros incluyente’, frente al Nayanaka que es el ‘nosotros excluyente’.

Jiwasa etimológicamente significa ‘la muerte del ser corporal’ donde la comunidad de ‘estados’ (pasan) la transición de un estado productivo a otro genéricamente diferente, sin alterar ni cambiar por exclusión sino realizando el consenso (bio-degradación) de diferentes puntos de vista (por lo menos cuatro,

tetracomplementariedad) para la generación de un nuevo estado colectivo (a partir de lo pre-existente en el medio).

En cambio, el Nayanaka es la confirmación del ego que para el pensamiento andino reside en la periferia de la comunidad, siendo éste un carácter excluyente en todo el sentido de la palabra.”<sup>(77)</sup>.

Ante lo que se ha venido desarrollando, queda expresar con meridiana claridad que los actuales Pueblos Andinos, en especial en el que se guía Nuestro estudio, el Pueblo Aymara confirman un auténtico conocimiento y “comprensión”<sup>(78)</sup> de la relación de Alteridad. Es por lo tanto, la ubicación cotidiana de la relación, Aquí y en “lo propio”, desde donde vivimos la Alteridad en la cabal medida en que Nuestro relacionamiento es con todo lo que nos trae la vida y no sólo con “el Otro” hombre, el forastero que vino de tierras lejanas; del centro del actual mundo europeo.

---

<sup>77</sup>. Miranda Luizaga, Jorge: *El Paradigma Jilánico Andino, una visión socio política del desarrollo*, La Paz, Secretaría Nacional de Desarrollo Rural, Subsecretaría de Promoción Productiva, Dirección Social, 1994, mimeo, p. 15-16, subrayado Nuestro.

<sup>78</sup>. Rodolfo Kusch propone esta categoría; ver el sentido con que la manejamos en el subtítulo 2 del Segundo Capítulo.

## 1.10. "Lo propio y lo extraño" como el fundamento de lo Nuestro

Si partimos de la premisa que la "cuestión del Otro" es un tema inagotable por la naturaleza misma de sus múltiples relaciones, incluidas no sólo las interhumanas, concluirlo no es el propósito. Expresar Nuestras respuestas no como lo único válido es el hilo conductor de esta tarea. Indagar sus alcances y consecuencias en el ámbito educativo es el esfuerzo que no agota la búsqueda.

Al intentar el ámbito de Nuestras respuestas, se encuentra la propuesta Ayni Ruway (trabajemos recíprocamente), que en expresiones de Luis Rojas Aspiazu, uno de sus lúcidos exponentes, nos muestra con el vivo ejemplo de una comunidad alfarera la profunda riqueza de Nuestro pensar con la metáfora de "...amasar la contradicción, darle forma y dinámica..."<sup>(79)</sup>.

Veamos en su integridad como Rojas Aspiazu plantea el fundamento de Nuestra relación de Alteridad.

"La descripción anterior de Waykhuli es un intento de caracterización. ¿Qué es lo propio y qué lo extraño? Esta comunidad no escapa a la dualidad que nutre la

---

<sup>79</sup>. Rojas, L., Romero, H., Kusch, R., Oñativia, O., Maidana, O.: *Ayni Ruway, educación y desarrollo en América nativa*, Cochabamba, Ediciones América profunda, 1978, p. 18.

personalidad del boliviano: lo propio y lo extraño, la búsqueda de identidad a sabiendas o no; afirmar y negar no conlleva la síntesis; cabe, al parecer, una solución: amasar la contradicción, darle forma y dinámica. Lo que siempre querrá decir, crecer desde lo propio asimilando lo extraño, porque ambos se van dando alternativamente: no sabemos qué estaba primero, digamos que sobre algo anterior vinieron los aymaras, a través de ellos lo anterior se mantuvo y los aymaras dejaron de ser los extraños, vinieron luego los quechuas y aún los españoles que, en el caso de Waykhuli, introdujeron el torno, el horno, el trabajo de los minerales; decimos que todo esto es lo nuestro; exacto, porque a través de eso pervive lo propio: lo que siempre viene de antes. Claro que normalmente lo que viene de antes es difícil de ver. La cerámica waykhuleña es un ejemplo de haber amasado la dualidad, lo propio y lo extraño; es expresión de identidad. Sin embargo, si en ella tomamos lo aparente, encontramos lo español: el torno, el horno, el trabajo de los minerales, aún el decorado y las formas.

Sería equivocado el buscar aquello de nativo que hay en esta apariencia. Lo nativo, lo nuestro, está en aquello que permite que todos esos elementos extraños pervivan y valiéndose de ellos pervivir: una intimidad religiosa, una estructura psicológica, cuyos signos, cuyas manifestaciones externas son difíciles de ubicar.

La cerámica waykhuleña, como símbolo, nos lleva a una manifestación fundamental de la vida anímica nativa: la familiaridad con la tierra, el transformarla, el vivir en ella. Si no se parte de ahí, imposible entender la sicología del waykhuleño, de lo nuestro: partir de otro lado será sicología de lo extraño, hecha por extraños."<sup>(80)</sup>.

Cuando se recorre el camino que conduce al encuentro con el fundamento de lo Nuestro, ¿de qué manera no es esto una ontologización de la relación Alterativa con "el Otro"? ¿es el fundamento en este sentido de una ontología de lo Nuestro en la perspectiva del Ser, tan lúcidamente criticada por la filosofía dusseliana?

De ninguna manera, situarnos en la perspectiva del ser sería fundamentar una identidad -aunque sea Otra-, es decir fundar un Uno, exclusivo y excluyente negador de "el Otro". Pero es precisamente porque lo tomamos en cuenta, lo recibimos atentamente y lo envolvemos en Nuestra amabilidad... en un Dos -que "el Otro" ha sabido aprovechar y sacarle partido especialmente en las relaciones mercantiles- que lo Nuestro no es una identidad, es la dualidad re-productiva de lo Uno/Dos, la fuerza re-creadora de la *Pach'a*, es decir: *Pa...* = *paya* = Dos; y *ch'a...* = *ch'ama* = fuerza. Podríamos hacer "comprensible" esta traducción como la fuerza de la dualidad, como capacidad vital y

---

<sup>80</sup>. Rojas Aspiazu, Luis: *De Waykhuli al Ayni Ruway*, subrayado Nuestro, en Rojas, L., Romero, H., Kusch, R., Oñativia, O., Maidana, O.: *Ayni Ruway, educación y desarrollo en América nativa*, Cochabamba, Ediciones América profunda, 1978, p. 18 y ss.

fecunda de re-producción y pervivencia en la inmensidad del relacionamiento de Nuestra Alteridad.

Podemos concluir que Nuestro fundamento es la *Alter-nabilidad*<sup>(81)</sup> entre “lo Uno” y “lo Otro”(Levinas), entre “nosotros y los otros”(Bonfil Batalla), entre “lo propio y lo extraño”(Rojas Aspiazu), entre “lo propio y lo in-propio”(Miranda Luizaga), no puede presentarse “el Uno” sin “el Otro” y tampoco se puede hacer énfasis en ninguno de los dos ya que ambos hacen al suceso vital de la dinámica de la realidad, Aquí en la América Nuestra.

---

<sup>81</sup>. La categoría de *Alter-nabilidad* como enseñanza aymara la desarrollamos a manera de conclusión en la última parte del Segundo Capítulo.

## CAPITULO 2

### ALTERIDAD Y EDUCACION: RESPECTO DE NUESTRA EDUCACION

#### Preámbulo

Reflexionar desde la Alteridad la cuestión de la educación, nos ha llevado, como hemos visto en el anterior capítulo, a tocar los límites de las Ciencias de la Educación como disciplina científica.

Veremos, a continuación, cómo a través de la presencia situacional del llamado "vacío intercultural"<sup>(82)</sup> nos encontramos frente a dos concepciones educativas "distintas", "dis-tinción" que precisamente, va "más allá" de meras diferencias metodológicas, técnicas o tecnológicas.

Veremos, también, como la "forma escuela"<sup>(83)</sup> ha universalizado la "comprensión"<sup>(84)</sup> del hecho educativo, reduciéndolo a la sola instancia institucional del

---

<sup>82</sup>. Kusch, Rodolfo en: Rojas, L., Romero, H., Kusch, R., Oñativia, O., Maidana, O.: *Ayni Ruway, educación y desarrollo en América nativa*, Cochabamba, Ediciones América profunda, 1978, p. 74.

<sup>83</sup>. Medina, Javier: *Del alivio a la pobreza al desarrollo humano, buscando la Bolivia del próximo milenio*, La Paz, HISBOL, 1994, p. 91.

<sup>84</sup>. Kusch, Rodolfo: *Esbozo de una antropología filosófica americana*, Buenos Aires, Ediciones Castañeda, 1978, p. 63.

mismo, bajo cuyas condiciones -y no Otras- se ha podido desarrollar una disciplina científica, en sentido estricto, como son las Ciencias de la Educación.

Bordear los límites de la educación como disciplina científica es en Nuestro caso, principalmente, preguntarse respecto de la pertinencia de tal cuerpo teórico respecto de la vitalidad real de Nuestro "propio" proceso formativo. Al plantear esta cuestión, tampoco se quiere dar una respuesta afirmativa o negativa, se quiere fundamentalmente profundizar la pregunta, llevarla a sus límites, salirse de allí para "estar"<sup>(85)</sup> Aquí.

Esta actitud de "estar" Aquí, que fundamenta un pensar filosófico, está orientada, a deslindar responsabilidades con la perspectiva de la clase media que representa la vanguardia del proceso de desarrollo colonial y eurocéntrico, en cuyo centro de actividad se ha situado a la institucionalidad educativa de la "forma escuela" como el factor de "ciudadanización" <sup>(86)</sup> de la Alteridad educativa de Nosotros.

Ante todo, se busca en el presente trabajo recorrer las distancias, escudriñar estos linderos, bordear los límites e introducirnos en la "dis-tinción" educativa de "el Otro" que se presenta desde "afuera", de "más allá", pertenece a Otra práctica educativa.

---

<sup>85</sup>. Kusch, Op. Cit., p. 87 y ss.

<sup>86</sup>. Choque, Roberto; Soria, Vitaliano; Mamani, Humberto; Ticona, Esteban; Conde, Ramón; Siñani, Tomasa; Laura, Francisco; Nina, Epifanio; Ayllu Chari: *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, La Paz, Aruwiyiri, 1992.

Concluir es también una manera de empezar, más exactamente, una manera de volver a empezar; así se continúa en el recorrido de la espiral del mundo y de la vida en un proceso educativo que está "más allá" de los linderos de su institucionalización.

Aprender justifica Nuestros esfuerzos, enseñar los recompensa. He recorrido más lo primero que lo segundo, de esta manera mi vida ha crecido. He logrado salirme de la clase media, habitar lugares -antes para mí- incomprensidos, estar donde antes era, oler Otros olores, saborear Otros sabores, ver Otros colores, sentir Otras texturas, oír Otros sonidos y llegar simplemente a vivir Otra vida.

He aprendido en suma, dos cosas, que se presentan en las siguientes páginas:

Uno.- "Comprender" la "dis-tinción" y

Dos.- La *Alter*-nabilidad en las actitudes.

## 2.1. La institucionalización del hecho educativo: la sociedad industrial y la escuela

Partimos del hecho que la producción industrial en las sociedades europeas, entre otras cosas, institucionaliza socialmente en el sistema escolar el hecho educativo. Lo reconstituye mediante las exigencias de un sistema institucional el que va a permitir verificar y validar un específico proceso formativo cuyas premisas han sido predefinidas para ser logradas como objetivos y metas.

Aquí cabe, inicialmente, la observación de Rodolfo Kusch en el sentido que "... la educación supone una actitud institucionalizada. Pero ésta constituye una faceta crítica de toda educación..."<sup>(87)</sup>. Veamos esto con más detenimiento.

La educación, para Nuestro filósofo argentino, "...constituye un elemento fundante en la reculturalización de un grupo. Por una parte es el factor de transmisión de un acervo cultural y por el otro significa la articulación y ubicación armónica de un sujeto en el grupo... captación por parte del sujeto de lo básico de una cultura.

---

<sup>87</sup>. Kusch, Rodolfo: *Educación y cultura*. En: Rojas Aspiazu, Luis: *La educación en Nuestra América, introducción a la educación popular en Bolivia*, Cochabamba, Ediciones Runa, 1983, p. 52, subrayado Nuestro.

Se trata de un punto que hace al fundamento de una cultura..."<sup>(88)</sup>

Podríamos enriquecer la noción de "reculturalización" con la activa participación del sujeto en una específica disposición civilizatoria y societal, para no reducirnos a una noción estrictamente antropológica entendida como disciplina, aunque obviamente la noción cultural en Kusch es mucho más rica, amplia y penetrante.

Continuemos, entonces con él, profundizando el tema:

"En tanto la cultura está reestructurada implica una educación implícita del sujeto cultural. Le da lo que expresa su etimología o sea una 'conducción' ya dada desde siempre por lo cual se instalan los valores étnicos del grupo... Si existe una institución es porque no se han dado los canales naturales que 'conducen' al educando sino que se le conduce para asumir roles o sea con una finalidad determinada y específica como en el caso de la especialización técnica."<sup>(89)</sup>

Pero Kusch orienta sus indagaciones inquiriendo que "... es preciso ver en qué medida la institución educativa no perturbe lo que llamaríamos la educación implícita y fundante que se obra dentro mismo de la mecánica de consolidación de una cultura.

---

<sup>88</sup>. Kusch, Op. Cit., p. 51, subrayado Nuestro.

<sup>89</sup>. Kusch, Op. Cit., p. 51-52, subrayado Nuestro.

... En el proceso de reculturación de un grupo se produce una 'conducción' implícita del educando en tanto éste reasimila los valores culturales y se reinstala en el horizonte simbólico nativo.

Como este proceso es fundante cualquier institucionalización de la educación resulta innecesaria. El grupo se encarga de instrumentar los roles que el educando debe desempeñar especialmente en la actividad práctica referida a su autosubsistencia."<sup>(90)</sup>

A esto hay que agregarle, para completar este cuadro reflexivo, la intrusión de Otra civilización, cuya expansión niega la Alteridad de Otra vivencia societal e instaura por la violencia de largas guerras de conquista la imposición de sus requerimientos institucionales. Esto es en la actualidad de la América Nuestra dramáticamente vivido como se sabe.

Volvamos al punto de inicio, pero esta vez, guiados por el pensamiento de Javier Medina para visualizar con mayor precisión el ámbito institucional de lo educativo.

Si bien Medina no es el único que ha trabajado el tema, es el que nos ha parecido más pertinente para exponerlo, veamos de que manera.

"Es sabido que la 'forma escuela' de la edad moderna fue diseñada para preparar los recursos humanos para la revolución industrial dentro del paradigma científico de la época: la visión newtoniana y cartesiana del mundo."<sup>(91)</sup>

Respecto a **Nuestro** país, Medina refiere:

"El sistema escolar que rige en Bolivia es el que los Estados Nacionales europeos diseñaron para calificar su mano de obra de cara a la revolución industrial."<sup>(92)</sup>

Podemos deducir, entonces, que la escuela como dimensión institucional de lo educativo nos es foránea, vino de "afuera". Trajo consigo mucho más que una concepción educativa, fue y continúa siendo uno de los rostros más visibles y sofisticados -junto a los Medios Masivos de Comunicación Social- de la actual civilización occidental.

Ahora bien, como todo evento educativo, la escuela es además una de las expresiones más claras (no reflejo mecánico ni directo) de los fundamentos societales e individuales de su civilización. Es, en este sentido, una de las maneras como la civilización occidental franca y abiertamente exterioriza y descubre su intimidad. Sus

---

<sup>90</sup>. Kusch, Op. Cit., p. 52, subrayado **Nuestro**.

<sup>91</sup>. Medina, Javier: *Del alivio a la pobreza al desarrollo humano, buscando la Bolivia del próximo milenio*, La Paz, HISBOL, 1994, p. 91.

<sup>92</sup>. Medina, Javier: *Apuntes para un borrador de propuesta de reforma de la educación rural*. En: *REVISTA UNITAS*, La Paz, Diciembre 1991, No. 4, p. 59-60.

postulados al ser públicos nos son también revelados, no precisamente por lo que dicen, sino más exactamente por la actitud desde la cual se expresan.

"La experiencia inglesa -continúa Medina- les demostró que esos campesinos, de la noche a la mañana convertidos en ciudadanos y proletarios, había que meterles con sangre el concepto abstracto del tiempo urbano y, luego, no había más remedio que socializar el acceso a cierta información mínima para que puedan manejar el nuevo modo de producción...

En su propio interés estaba que la escuela fuese gratuita, universal y obligatoria. La estructura invisible de la escuela debía domesticar desde la tierna infancia a ciertas rutinas indispensables para el buen funcionamiento de una sociedad industrial: puntualidad, obediencia y, sobre todo, había que reprogramar el imaginario rural para la producción en serie de la cadena de montaje (recuérdese las teorías marxistas de la Alienación); de ahí el aprendizaje memorístico. No interesaba que entendieran. Importaba que no enloquecieran ante la repetición de lo mismo frente a una máquina (recuérdese el film de Chaplin: Tiempos Modernos).

Bien, como es fácil colegir, la escuela de la edad moderna está en función de la revolución industrial."<sup>93</sup>)

Poder percibir esta conclusión es despejar el velo que con una avidez colonial recubre la modernidad en Nuestra tierras, y dilucidar de esta manera, sobre los supuestos que como sociedad nos ha tocado discurrir; a lo que Javier Medina agrega:

"La tragicomedia nuestra es que traemos todo el tinglado formal, pero no traemos su contenido: la fábrica, en función de la cual el Todo cobra coherencia y sentido. Y esta es la razón de fondo de por qué la Escuela y, a fortiori, las demás instituciones aquí no funcionan... Es obvio, aunque no queramos aceptarlo, que para nosotros la locomotora del industrialismo pasó de largo y no precisamente por nuestro andén.

Concretamente: la educación boliviana no apunta hacia ningún aparato productivo real. Apunta hacia una quimera: una Bolivia occidental, cristiana e industrial. Este es un problema grave porque no es, en primera instancia, un problema de Estado. Es un problema de Sociedad. Luego, cualquier sistema educativo coherente cobra sentido dentro de una estrategia de producción de riqueza o, como se decía en la era industrial, dentro de un plan de Desarrollo. nuestro problema más grave es que como Estado y Sociedad no tenemos claridad, menos hay consenso sobre esta estrategia. Esto es lo de

---

<sup>93</sup>. Medina, Op. Cit., p. 60, subrayado Nuestro.

fondo; lo de forma, es la frondosa e ineficiente burocracia administrativa, el excesivo número de maestros y, ligado a lo anteriormente dicho, el contenido insulso del currículum y la mala capacitación de los maestros. Fruto de ello, son los indecentes salarios que perciben. Es un círculo vicioso, un nudo gordiano y un nudo gordiano, como se sabe, no se lo desata: se lo corta de cuajo."<sup>94</sup>

### 2.1.1. Respecto de los paradigmas

Nos remitiremos a Thomas S. Khun para definir a los paradigmas como las "...realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica..."<sup>95</sup>.

De esta manera, seguiremos la lectura paradigmática que a continuación realiza Javier Medina del tema. "... Me parece mejor indicador para cualquier taxonomía socio-histórica, tomar los cambios científico-técnicos, que variables políticas, por ejemplo, para poder diseñar una matriz que permita ubicarnos en el Tiempo.

---

<sup>94</sup>. Medina, Op. Cit., p. 60.

<sup>95</sup>. Kuhn, Thomas S: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975, p. 13.

En este sentido, si seguimos la sugerencia de Kuhn acerca de la Estructura de las revoluciones científicas y, sobre todo, la tesis de Tofler sobre la Tercera Ola y reconstruimos las otras dos, podríamos diseñar... la siguiente matriz que puede ser leída desde el centro hacia los costados:

Revolución Agrícola	Revolución Industrial	Revolución informática
Religiones de manifestación	Religión de proclamación	Religiosidad neo-pagana
Localismo	Universalismo	Regionalismo
Des-centralización	Centralismo	Descentralizaciones
Diferencias	Homogeneización	Respeto a la alteridad
Consensual	Autoritarismo	Horizontalidad
Redes	Institucional	Redes, circuitos
Andrógino/sistemas disipativos no lineales	Masculino/lineal/racional	Racional e intuitivo/interacciones no lineales
Tinku, taypi	Izquierda/derecha	Centro radical
Pachamama	Naturaleza como cosa	Hipótesis-Gaia
Inter-relaciones	Compartimientos estancos	Inter-disciplinarietàad
Animista	Mecánico	Flujos de energía
Integralidad	Especialización	Conjunto
El cuerpo como campo de energías	El cuerpo como máquina	El cuerpo como sistema
Parte de un continuum cósmico	Dicotomía cuerpo-alma	Continuum cuerpo/psique
Aprender como un viaje	Aprender como un producto	Aprender como un proceso
Con-centración	Primacía de lo exterior	Revalorización de la experiencia interior
Holista	Atomista y segmentario	Sistémico

Así, pues, a la pregunta dónde nos ubicamos en la historia universal, yo respondería diciendo que la mayoría de este país, la Bolivia amerindia, se ubica a) materialmente, en la Primera Ola; es más, ésta fue una de las cunas más importantes de la Agricultura gracias a que concentra la mayor biodiversidad del planeta b) intelectualmente, en la tercera Ola por la sintaxis y lógica no aristotélicas, de Tercero Incluido... Con otras palabras, el Paradigma Holista de la Primera Ola y el Paradigma Sistémico de la Tercera Ola comparten una misma sintaxis: la interconectividad total del hecho biótico..."<sup>(96)</sup>.

Esta perspectiva de dar una nueva lectura a la "comprensión"<sup>(97)</sup> de la realidad social y al interés de incorporar elementos que nos lleven a pensar desde "afuera" de la centralidad europea en los mismos centros del poder europeo, ha puesto en situaciones similares, pero no homogéneas, algunos criterios del pensamiento postmoderno y algunos postulados del pensamiento indígena, en lo que contemporáneamente se ha denominado también como el pensamiento andino. Pero hay más, Medina prosigue:

"Para ubicarnos lo menos ideológicamente posible, conviene tomar, como marcadores, las revoluciones científico-técnicas que ha tenido la humanidad y que han

---

<sup>96</sup>. Medina, Javier: *Repensar Bolivia, cicatrices de un viaje hacia sí mismo, 1972 - 1992*, La Paz, HISBOL, 1992, P. 154-155.

<sup>97</sup>. Kusch, Rodolfo: *Esbozo de una antropología filosófica americana*, Buenos Aires, Ediciones Castañeda, 1978, p. 63-64.

producido, asimismo, los paradigmas civilizatorios que han explicado y dado sentido a cada uno de estos sistemas.

Hay consenso en distinguir tres revoluciones científico-técnicas: la revolución agrícola, la revolución industrial y la revolución informática en curso.

De esas tres revoluciones, en los Andes se hizo la primera, hace ocho mil años, que llegó a su florecimiento máximo durante el imperio inca. La revolución industrial nos dejó en la cuneta y con la tercera sólo compartimos coincidencias cosmovisivas...

Quisiera... mostrar esas afinidades así como su diferencia respecto al paradigma de la Segunda ola que es el que malamente trata de imitar nuestro sistema escolar."<sup>(98)</sup>.

Esta veta de buscar "afinidades y diferencias", que ha sido ampliamente desarrollada por Medina, ha creado sin duda un gran puente de comunicación inexistente hasta la fecha en las últimas propuestas expresadas por importantes estudios contemporáneos del mundo occidental.

A esto hay que agregar también, el esfuerzo permanente de Enrique Dussel a raíz del pensar levinasiano, por pensar "más allá" y desde "afuera" del ámbito de la

“Totalidad” europea y de la ontología del ser; es decir, partir de la “dis-tinción” en la eticidad del fundamento de Alteridad.

La clase media, el *Alter* del Nosotros, no puede pensar desde Aquí, ya que este suelo no es su fundamento -aunque muchas veces lo poseen-. Su inteligencia ha llegado a producir las más sorprendentes teorías sobre el mestizaje, una brillante idea que les permite acortar distancias y lograr las cercanías más próximas para no sentirse extranjeros, extraños y ajenos en esta tierra. Aquí, no se ha mezclado nada excepto algunas ideas, la vitalidad de la América Nuestra así nos lo muestra. Kusch ha expresado con claridad esta idea en la metáfora de la “suciedad”<sup>99</sup> de América, aquélla que mancha la impecabilidad del ciudadano, porque lo pone ante el olor del sudor del trabajo del campo, lo saca de las comodidades del estilo de vida urbano, lo descubre en sus modales y comportamientos extraños, lo sitúa, en suma, ante la realidad de América que es “profundamente” rural y tácitamente Otra.

Continuemos con Medina, saltando estas distancias, para lograr reflexionar en torno de lo educativo.

---

<sup>98</sup>. Medina, Javier: *Repensar Bolivia, cicatrices de un viaje hacia sí mismo, 1972 - 1992*, La Paz, HISBOL, 1992, p. 201.

<sup>99</sup>. Kusch, Rodolfo: *América Profunda*, Buenos Aires, Editorial Bonum, 1986, p. 108.

"Pero antes mostremos la diferencia entre la civilización andina y la civilización del Occidente industrial... Simplificando las oposiciones, y en general, podríamos decir que así como Occidente privilegia el TIEMPO en su *Weltanschauung*, los andinos ponen el acento en el ESPACIO. De esta colocación diferente de los énfasis, Occidente desarrolla el concepto de HISTORIA como el escenario donde acaece el drama humano. En el mundo andino, en cambio, se pone en escena un AGROCENTRISMO por el cual la *chacra* coagula las múltiples determinaciones de lo social, político, religioso, etc. De ahí proviene, justamente, el COSMOCENTRISMO andino que considera al hombre como parte integrante de la biósfera en oposición al ANTROPOCENTRISMO [tan enfatizado por Enrique Dussel] occidental donde el hombre es el mediador entre Dios y la Naturaleza... epistemológicamente, el mundo andino produce un pensamiento Holista, por el cual todo tiene que ver con todo: todo está interrelacionado; mientras que el mundo occidental va produciendo un pensamiento atomista y segmentario que se ve obligado a dividir y separar: aislar, para comprender y que llega a su colmo con la industrialización."<sup>(100)</sup>

Estas comparaciones medinacianas que ilustran analógicamente las dos capacidades civilizatorias, nos permiten acercarnos con mayor precisión al ámbito temático de

---

<sup>100</sup>. Medina, Javier: *Repensar Bolivia, cicatrices de un viaje hacia sí mismo, 1972 - 1992*, La Paz, HISBOL, 1992, p. 201-202.

Nuestro trabajo. Continuemos entonces con Javier Medina, discurrendo por el acontecer educativo en ambas civilizaciones.

"La crisis de la educación estatal y de la educación popular que le pone parches, estriba en que, básicamente, no tiene un modelo de sociedad, ni está en función de ningún aparato productivo. En efecto, la EDUCACION, en sociedades segmentarias de verdad, está primordialmente en función del aparato productivo y, subsidiariamente, para convencer ideológicamente a la sociedad de que ese aparato productivo es el más adecuado a los intereses del 'bien común'; es decir, del Estado. En sociedades holistas, la EDUCACION es parte: participa, de los sistemas globales de producción y reproducción social: es su instancia interna de lucidez, de diseminación de información y animación del modelo global.

Ahora bien, un modelo de sociedad posible y un aparato productivo viable es, justamente, el de la revolución agrícola... La educación étnica debería estar en función de esta estrategia..."<sup>(101)</sup>.

La relación comentada de: "modelo de sociedad-aparato productivo-educación" es una cuestión irresuelta, no sólo por lo "abigarrado"<sup>(102)</sup> de Nuestra sociedad, sino

---

<sup>101</sup>. Medina, Op Cit, p. 203.

<sup>102</sup>. Zavaleta Mercado, René: *Las masas en Noviembre*, La Paz, Ed. Juventud, 1983, p. 16.

principalmente por el conflicto permanente de relación con el *Alter*. Por un lado -por el *Nuestro*- en franca relación *Alter-ativa* y por "el Otro" como el afán de totalización de "los otros" en la mismidad de "el Uno", "lo Mismo" occidentalmente definido, cerrado, exclusivo y excluyente.

Medina nos trae también la riqueza conceptual de una nueva analogía, esta vez respecto a "... el modelo educativo de las sociedades industrializadas y el modelo educativo de la revolución agrícola que coincide con el de la revolución informática.

PARADIGMA DE LA REVOLUCION INDUSTRIAL	PARADIGMA DE LA REVOLUCION AGRÍCOLA Y CIBERNÉTICA
Pone el acento en el CONTENIDO, en la adquisición de conocimientos correctos de una vez por todas.	Pone el acento en el CONTEXTO. Conocer es aprender a hacer buenas preguntas. Atención a lo pertinente, a buscar información, evaluar. Lo conocido puede cambiar: depende. Todo está interrelacionado con todo.
El aprendizaje es visto como un PRODUCTO.	El aprendizaje es visto como un PROCESO, como un viaje que dura toda la vida.
Estructura jerárquica y autoritaria. Se recompensa el conformismo, no se valora la divergencia de opiniones.	Igualitaria, franca, se acepta la divergencia de opiniones. Estudiantes y enseñantes son personas, no roles en interacción. Se incentiva la autonomía y el trabajo en equipo.
Estructura relativamente rígida; programas preescritos.	Estructura relativamente flexible. Se cree que hay diversas maneras de enseñar.

<p>Progresión por etapas. Edades apropiadas para ciertas actividades. Separación por edad; compartimentación.</p>	<p>Flexibilidad e integración de grupos de edades distintas. El individuo no está limitado automáticamente por su edad.</p>
<p>Se prioriza el rendimiento.</p>	<p>Prioridad a la imagen de sí mismo como generatriz del rendimiento.</p>
<p>Orientación hacia el mundo exterior. La experiencia interior es considerada inoportuna.</p>	<p>La experiencia interior es considerada como el contexto para el aprendizaje. se incentiva: la imaginación, los sueños, los ejercicios de concentración y exploración de los sentimientos.</p>
<p>No se estimula la emisión de hipótesis o pensamientos divergentes de la norma.</p>	<p>Se estimula y valora la formulación de hipótesis y pensamientos divergentes como parte del proceso creativo.</p>
<p>Modo de pensar analítico, lineal: sólo se hace funcionar el cerebro izquierdo.</p>	<p>Se educa todo el cerebro, tanto lo lineal como lo no lineal, como lo analítico como lo intuitivo. se fusionan estos dos procesos en un <i>tinku</i> que produce estrategias holistas de desarrollo social y personal.</p>
<p>Tiende a calificar a los niños (dotado, retardado...), lo cual contribuye a que éstos autorealicen ese juicio.</p>	<p>Califica sólo prescripciones menores y no como evaluación fija que persiga al individuo durante toda su carrera.</p>
<p>Tiene necesidad de disciplinar el cuerpo a determinadas normas pero sin hacerles conocer exteriores.</p>	<p>Busca la realización de las potencialidades del individuo, haciéndoles conocer los límites exteriores.</p>
<p>Confianza primordial en el saber libresco, teórico y abstracto.</p>	<p>El saber teórico y abstracto están fuertemente complementados por la experiencia y la experimentación.</p>
<p>El aula concebida en función de la eficacia para realizar el programa preestablecido.</p>	<p>Aquí es más importante el contexto de la enseñanza: claridad, colores, aireado, confort físico, necesidad de intimidad e interacción, actividades tranquila y exhuberantes.</p>

<p>Determinado burocráticamente. Resistencia a la influencia de la comunidad.</p> <p>La educación es vista como una necesidad social durante un cierto tiempo para inculcar los conocimientos necesarios e ir cirniendo los roles que ocuparán los individuos en el aparato productivo, de servicios o de gestión en el sistema industrial.</p>	<p>Incentiva y busca la influencia, participación y control de la comunidad.</p> <p>La educación es vista como un proceso que dura toda la vida y que no está ligado más que tangencialmente con la escuela.</p>
<p>Confianza creciente en la tecnología (equipamiento audiovisual, computadoras, magnetofones, textos).</p>	<p>Importancia primordial de las relaciones humanas entre enseñantes y alumnos; uso apropiado y funcional de las tecnologías: no es lo más importante.</p>
<p>El enseñante transmite unidireccionalmente el saber.</p>	<p>Enseñante también aprende de sus alumnos.</p>

De esta somera aproximación se podrá concluir:

- a. Que el problema de la Educación no tendrá arreglo mientras no definamos, como Estado y Sociedad, un aparato productivo viable y concreto.
  
- b. Ahora bien, un aparato productivo posible para nosotros, en áreas rurales, es el volver a reactivar el 'milagro agrícola pre-hispánico'.

c. Ello nos enfrentaría a buscar un *tinku* entre la *cosmovisión holística típica de la Primera Ola* y que *pervive en los Andes y la Amazonía*, y la *visión igualmente Holista que está produciendo la Tercera Ola*.

d. Este *tinku* entre el Occidente post-industrial y el mundo andino y amazónico, se podría concretizar en lo que llamo una etno-educación para un eco-desarrollo. Es decir, convertir las escuelas rurales en centros de desarrollo regional, integrando a las ONGs. y a las autoridades nativas, en un proyecto que vuelva a retejer el archipiélago: es decir, a hacer circular nuevamente la energía social, atomizada y aislada en nuestros distintos pisos ecológicos por obra de las Reducciones Toledanas, teniendo a las escuelas como nudos desde donde se bombee la energía social hacia el resto del cuerpo político."<sup>(103)</sup>.

En todo, esto Javier Medina hace un importante esfuerzo por abarcar la globalidad de Nuestra sociedad, visualizarla en su integridad es tarea no sólo de proposiciones teóricas, sino también, del proceso de Nuestra sorprendente comunidad en su dimensión política, que a cada momento, nos tiene deparada la sorpresa de lo impredecible en las dimensiones con que cada sujeto social, **Aquí**, quizá como en ninguna parte, busca constituir su pertinencia ante una sociedad que sólo ha sabido decir no ante su "propia" intimidad.

Con todo, es indudable que lo educativo tiene que ver tanto con lo social como con lo individual, lo uno y lo otro lo constituyen; privilegiar alguno es sólo un recurso teórico, esclarecerlo es un recurso práctico.

Pensar desde la propuesta de Javier Medina es partir del supuesto de la factibilidad del Encuentro, aunque el *tinku* que "es eso y muchas otras cosas más"<sup>(104)</sup> nos propone también ahondar e introducirnos en las profundidades de "nuestra América"; allí donde la clase media es marginal<sup>(105)</sup>, donde el tiempo discurre mostrando Otros días; allí donde el mundo se ve con Otros ojos "más allá" de las fantasías del disfraz. Aquí, donde "lo propio" envuelve *Alter-ativamente* a lo "extraño".

Para continuar, dialoguemos nuevamente con Medina en torno de lo que ha venido a denominar como "Educación étnica".

"En un inicio, pensar en algo así como una Educación étnica, brotó del malestar que produce la así llamada Educación popular en Bolivia: copia acrítica de experiencias

---

<sup>103</sup>. Medina, Javier: *Repensar Bolivia, cicatrices de un viaje hacia sí mismo, 1972 - 1992*, La Paz, HISBOL, 1992, p. 205 y ss.

<sup>104</sup>. Expresión verbal de Mario Guachalla, joven profesional aymara, que nos muestra la profundidad con la que se maneja el idioma castellano y como el mismo queda insuficiente al precisar algunos amplios contenidos de razonamiento "propios".

<sup>105</sup>. Ha sugerido Luis Rojas Aspiazu, romper la típica centralidad occidental, para percibirla desde Otros centros posibles, uno de ellos, es precisamente desde la llamada marginalidad.

nacidas en países monoculturales; un parche voluntarista al fracaso de la educación estatal... no percibe el fracaso epocal de las repúblicas latinoamericanas, por lo menos las 'andinas', en construir estados nacionales; es decir, ocupar un territorio, homogeneizar la población, producir riqueza... Ante esta ausencia, por tanto, de un MODELO DE SOCIEDAD ¿Cómo extrañarnos que tanto el Ministerio de Educación como las ONGs. que hacen Educación popular estén girando sobre un vacío? En efecto, en todo Estado de verdad, la educación está siempre y en primer lugar al servicio del aparato productivo de esa sociedad...

El planteamiento de una Educación étnica parte, pues, de esta constatación: no se ha logrado construir un Estado nacional, no se ha logrado homogeneizar la sociedad, no se ha logrado ocupar el territorio, no hemos logrado crear un aparato productivo coherente con su espacio y que su población, por tanto, pueda producir riqueza.

... Por tanto, para empezar, una Educación étnica tendría que estar al servicio de una política de autosuficiencia alimentaria, en la lógica de la revolución agrícola prehispánica y en las condiciones de la tercera revolución científico-técnica que está empezando a vivir la humanidad y cuyos paradigmas civilizatorios son asombrosamente coincidentes y opuestos al de la revolución industrial."<sup>(106)</sup>.

---

<sup>106</sup>. Medina, Javier: *Repensar Bolivia, cicatrices de un viaje hacia sí mismo, 1972 - 1992*, La Paz, HISBOL, 1992, p. 207 y ss.

Partir desde lo étnico, es en Nuestro trabajo, partir desde Aquí, desde "lo propio"(Rojas), desde el fundamento de lo Nuestro. En esta medida es partir de la "América profunda"(Kusch), de "nuestra América"(Martí) "...tenemos que convenir [finaliza Medina] en que esta tarea será obra de los propios aymaras, guaraníes, quechuas, etc. Y entonces, en sus manos, como decían Cancio Mamani y Paulino Guarachi, ya no será una 'Educación étnica' (el nombre que le damos los no aymaras, en este caso) sino simplemente 'nuestra educación': su educación..."<sup>(107)</sup>.

Entonces ¿qué es lo Nuestro? es lo que expresa la especificidad de lo que nos constituye en la Alter-nabilidad de "lo propio y lo extraño". No nos cierra, tampoco nos universaliza y mucho menos define una identidad que se fundamenta en la ontología del ser que "Totaliza" la Alteridad de "el Otro" y los Otros.

### 2.1.2. La escuela "¿ciudadanía o colonización?"

Tenemos en la investigación histórica, "más allá" de la historia oficial de la educación en Nuestro país, varios estudios que expresan el proceso de instalación y construcción de la escuela dentro de Nuestra sociedad.

En los estudios del THOA (Taller de Historia Oral Andina), más exactamente en la investigación de Vitaliano Soria Choque, se plantea la siguiente tesis: "...se crea la escuela indigenal como un instrumento 'civilizador', que fomente la disciplina del indio en la producción. Para eso, había que eliminar la organización de los ayllus y comunidades y liquidar la cultura nativa..."<sup>(108)</sup>.

Cuando se señala que la escuela vino de "afuera" y nos es foránea, se quiere decir también, que aunque no es Nuestra también nos pertenece; veremos a continuación de qué manera.

En primera instancia, nos lo aclarará Vitaliano Soria Choque, la escuela es clara afirmación de la propagación de una Otra vivencia civilizatoria, aquélla que se ha generalizado bajo el supuesto de la centralidad europea como "universalidad", con la característica principal de validar, una sola, exclusiva y excluyente forma humana y social. Veamos los explícitos aspectos que esto nos plantea. "...la reforma educativa concretada por el MNR en 1953... El nacionalismo revolucionario que subió al poder en 1952 continuó con la política 'civilizadora' y domesticadora del indio para el trabajo. Pretendió, a través de la escuela, fomentar el desarrollo agropecuario mediante la

---

<sup>107</sup>. Op. Cit., p. 209.

<sup>108</sup>. Choque, Roberto; Soria, Vitaliano; Mamani, Humberto; Ticona, Esteban; Conde, Ramón; Siñani, Tomasa; Laura, Francisco; Nina, Epifanio; Ayllu Chari: *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, La Paz, Aruwiyiri, 1992, P. 76, subrayado Nuestro.

colonización de los yungas y el oriente. Asimismo, alentó la expansión del mestizaje cultural, atentando abiertamente contra el carácter pluricultural del país y contra la pervivencia de las culturas originarias. Hoy en día, la 'integración' de la población significa la incorporación del indio -ahora convertido en campesino- a la bolivianidad a través de la alfabetización castellanizante.

...La educación fiscal rural apunta hacia la ampliación del mercado nacional...introduciendo elementos de la cultura occidental que a la larga culmina en un proceso de abandono de la comunidad y migración a las ciudades...

En el área rural la escuela está desligada del potenciamiento de las comunidades... obstaculiza y aún reprime la práctica de los idiomas nativos. Todos estos aspectos hacen concluir que la educación rural es alienante y despersonalizadora y atenta contra la identidad comunaria y el carácter pluricultural del país."<sup>(109)</sup>.

Esta severa crítica a la escuela rural no es sino la explicitación de lo que se ha venido a llamar con acierto el "curriculum oculto"<sup>(110)</sup> de la escuela.

---

<sup>109</sup>. Choque, Roberto; Soria, Vitaliano; Mamani, Humberto; Ticona, Esteban; Conde, Ramón; Siñani, Tomasa; Laura, Francisco; Nina, Epifanio; Ayllu Chari: *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, La Paz, Aruwiwiri, 1992, p. 76-77, subrayado Nuestro.

<sup>110</sup>. Illich, Ivan: *La guerra contra la subsistencia, Antología*, Cochabamba, Ediciones Runa, 1991, p. 14 y ss.

Pero, a la vez y simultáneamente, la escuela en la inmensidad rural, se convierte también -y esto llama fuertemente la atención- "...en una estrategia de sobrevivencia, enmarcada en la lucha por frenar las expropiaciones de tierras comunales y restituir las comunidades usurpadas. La alfabetización se convierte en una necesidad, para conocer las leyes y realizar gestiones reivindicativas en mejores condiciones.

La hostilidad de los hacendados y vecinos contra los impulsores de la escuela no logró frenar el proceso de creación de escuelas por cuenta de los propios indios. Los comunarios que se habían alfabetizado por su cuenta, hicieron las veces de preceptores, escribanos y alfabetizadores. Este proceso culminó en la fundación de dos centros educativos autónomos: el Centro Católico de Aborígenes Bartolomé de Las Casas y la Sociedad República del Qullasuyu [Roberto Choque Canqui, 1992], en los que se articuló permanentemente la educación con la reivindicación de tierras."<sup>(111)</sup>.

Como se puede ver, si por un lado -por el de "el Otro"- se valida una única y exclusiva forma educativa, la escuela -por el Nuestro- participa de ambas, es decir, de los requerimientos educativos "propios" de las comunidades y también de la convocatoria pedagógica de la institución escolar. Veamos esto con más detenimiento.

---

<sup>111</sup>. Choque, Roberto; Soria, Vitaliano; Mamani, Humberto; Ticona, Esteban; Conde, Ramón; Siñani, Tomasa; Laura, Francisco; Nina, Epifanio; Ayllu Chari: *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, La Paz, Aruwiwiri, 1992, p. 76, subrayado Nuestro.

En el trabajo de Esteban Ticona Alejo, titulado la "Conceptualización de la educación y alfabetización en Eduardo Leandro Nina Qhispi" el fundador de la "Sociedad República del Kollasuyu" o "Centro Educativo Kollasuyo"<sup>(112)</sup>, la noción que fundamenta lo educativo es expresión clara de Alteridad de los pueblos andinos; muy a pesar de las limitaciones naturales de la traducción del idioma aymara al castellano, filtro mediante el cual se pierde la "comprensión" cultural, ya que hablamos de culturas "distintas" y no sólo del cambio de sintaxis o riqueza del vocabulario, es que tenemos en "propias" palabras del *jaqi* (gente) lo siguiente:

"Lo primero que enseño es el respeto a los demás... (El Norte, 28-X-1928)."<sup>(113)</sup>. A lo que Ticona agrega.

"*Jach'a jaqirus, jisk'a jaqirus jaqirjamaw uñjañaxa*', profesa un proverbio aymara, que traducido literalmente al castellano, quiere decir: 'Tanto a las personas grandes, como a las pequeñas, hay que mirar como gente'. Es decir, que sin distinción de edad o posición social, es necesario el respeto mutuo entre personas. Este dicho constituye uno

---

<sup>112</sup>. Op. Cit. p. 99 y ss.

<sup>113</sup>. Op. Cit. p. 105, subrayado Nuestro.

de los principios éticos de la cultura aymara, por lo que en todas las instancias de relación social se halla garantizada una comunicación respetuosa."<sup>(114)</sup>.

Como estamos considerando, se sabe que si bien todos los pueblos han tenido una relación con "el Otro", no todos han tenido una vivencia de la relación de Alteridad con "el Mismo" y tampoco todos la "comprenden" societalmente -en el sentido kuscheano del término como lo veremos en el siguiente punto-. Nosotros Aquí, desde la Alteridad andina y siguiendo el "Paradigma Jilánico Indígena" propuesto por Jorge Miranda Luizaga (citado anteriormente) tenemos que el pueblo aymara vive constitutivamente la Alteridad, "el Otro" es "el respeto a los demás" y se expresa de manera concreta con una clara actitud hacia la relación social "garantizada por una comunicación respetuosa".

Aquí, la relación de Alteridad constitutiva en el pueblo aymara, cuyo interés ético por "el Otro" se traduce en la "aceptación"<sup>(115)</sup> de la escuela, en la delicadeza en el trato personal, en el cuidado y en el esfuerzo por "comprender" a "el Otro" y presentar simultáneamente, desde la comunidad, sus "propias" demandas respecto a ese espacio educativo externo que es la escuela.

---

<sup>114</sup>. Op. Cit. p. 105, subrayado Nuestro.

<sup>115</sup>. Félix Santos en Instituto Latinoamericano de Investigación Social: *Lo pluri-multi o el reino de la diversidad*, La Paz, ILDIS, p. 85.

La conclusión es, entonces: Una relación de **Alteridad**, por un lado, y de "Totalización ontológica", por "el Otro". Los alcances de esta afirmación en su dimensión educativa es el desencadenamiento de un proceso imprevisible y abierto en el cual algunos "Otros" -Nosotros- aprendemos de "el Uno", mientras el Uno/Mismo niega la **Alteridad** de "el Otro" a través de la mismidad de sí mismo, esto principalmente como disposición y actitud en la relación más que como conocimiento y mucho menos que como discurso únicamente.

## 2.2. "Comprensión" y conocimiento

En las ciencias sociales, el proceso de conocimiento está fuertemente mediado por relaciones culturales<sup>(116)</sup>. Esta situación plantea nuevos desafíos y cuestionamientos al quehacer educativo en general y a las Ciencias de la Educación en particular; ya que se trata, al menos en esta disciplina, no sólo de objetivar una situación, sino más bien de participar en el proceso concreto de su realización.

---

<sup>116</sup>. Cox, Hoyos, Carlos Eduardo: *Acerca de las mediaciones culturales en el estudio de la música*, Ponencia a la II Reunión Anual de Etnología, La Paz, MUSEF, 1988.

La categoría "comprensión"<sup>(117)</sup> en el pensamiento filosófico americano de Rodolfo Kusch, nos ofrece así amplias posibilidades de interpretación deslindando acentuados "prejuicios generales"<sup>(118)</sup> que sustentan una percepción colonial y una racionalidad obsesiva y positivista que han reducido la "comprensión" del hecho educativo a la dimensión estrictamente institucional como es la escuela y sus consecuencias lógico-conceptuales.

La fecundidad de la categoría "comprensión" nos permite ahondar la profundidad del tema al dar el salto y lograr pasar el "vacío intercultural" que se antepone en Nuestra particular relación de Alteridad, veremos esto en detalle posteriormente.

Cuando se habla de "comprensión", se habla de un tipo especial de conocimiento, un conocimiento que, al ser mediado por relaciones culturales, parte principalmente de ellas, es decir, parte del reconocimiento de su situación.

---

<sup>117</sup>. Kusch, Rodolfo: *Esbozo de una antropología filosófica americana*, Buenos Aires, Ediciones Castañeda, 1978, p. 63-64.

<sup>118</sup>. Zavaleta Mercado, René: *Lo nacional-popular en Bolivia*, México, Siglo XXI Editores, 1986, p. 164.

Un tipo de conocimiento situacional parte en el sentido kuschiano del "estar"<sup>(119)</sup>.  
“...El quechua [o aymara] cumple con lo dado, en tanto eso que se ha dado *está*, y la satisfacción de necesidades va desde el hambre al ritual. Y esto se cumple por seminalidad y no por un criterio de causalidad. No hay causa en todo esto, sino en todo caso una ubicación de lo dado, un advertir lo que *está*, pero no como un recuento de posibilidades, sino como lo *instalado*, lo devenido como tal, como fideo, pan, o quinua y como comportamiento. Por eso se lo consagra, o sea se lo *ch'alla*, porque fue generado aun cuando haya sido hecho por otros, en cierto modo *crecido* desde una potencialidad vinculada con el *estar* y por eso instalado. A partir del *estar* no hay creación, sino instalación, que en cierto modo genera.”<sup>(120)</sup>.

En el ámbito de Nuestra problemática de Alteridad, es necesario previamente, detenerse en ciertas observaciones kuschianas. Respecto al pensar nos dice que: “...siempre se refiere a lo óntico, es posible que lo no pensado aún se ubique en otra área que se da al margen del esto es y que no es totalmente ontificable. Por eso habría que determinarlo con el término de pre-óntico, pero no sólo como lo anterior a lo óntico, sino como el trasfondo desde el cual lo óntico mismo es un simple episodio... ¿no será que el manejo de lo óntico, y de todo lo referente a una ontología se debe a un cierre del

---

<sup>119</sup>. Kusch, Rodolfo: *Esbozo de una antropología filosófica americana*, Buenos Aires, Ediciones Castañeda, 1978, p. 87 y ss.

<sup>120</sup>. Kusch, Rodolfo: *Esbozo de una antropología filosófica americana*, Buenos Aires, Ediciones Castañeda, 1978, p. 90.

área de lo pensable, cuya apertura es vislumbrada por Heidegger, pero que nosotros en América estamos obligados a extremar?

Si se tratara sólo de una aventura filosófica, por lo menos en sus primeros aspectos, llamaríamos *estar* al supuesto recién enunciado. Este es un término no previsto en el pensamiento occidental, pero no podemos evitar que intuyamos en él muchos aspectos importantes que hacen a la peculiaridad de nuestra distorsión como americanos, especialmente si nos ponemos bajo las luces de una presunta universalidad... el problema de lo universal no es un problema del pensador sino en todo caso un problema de librería.”<sup>(121)</sup>.

Como podemos apreciar, lo anteriormente expuesto, coincide también con la propuesta dusseliana de pensar desde “afuera” de la ontología. Pero continuemos, ya que “...lo real es que se da la semilla y se da el árbol, pero como *instalaciones* sucesivas que, nuestro afán de unir, juntan y que asume el criterio de generación.

¿Es que puede darse un árbol sin todo lo exterior? Existencialmente sí. Los árboles están dados, y los arbolitos y las semillas por separado. Que se los reúna luego es para *entender*, pero no para *comprender*. La comprensión apunta a que las tres cosas se *instalan* y de ahí la maravilla. La unidad de esto o, mejor, su modo de ser que lo abarca todo, hace

a la *seminalidad* que lleva a que todo *está* y que en el *estar* de todo se da la potencialidad de todas las cosas. Se trata de la vieja 'administración' griega pero también de la actitud indígena que implica el 'así es' del mundo. De poco vale aquí el *esto es* o el *aquello es*, ni menos la unidad conceptual, ni la así llamada racionalidad del *ser* de todo."<sup>122</sup>.

Entonces cabe una pregunta ¿ cómo se da para Nuestro filósofo americano la seminalidad?.

Rodolfo Kusch desde "El pensamiento indígena y popular" nos responde:

"... Ha de hallarse entonces con un pensar que se oponga al causal y que fuera más bien *seminal*, en el sentido latino de *semen* como 'semilla, germen, origen, fuente', como lo que se ve crecer y no se sabe por qué, y por eso mismo pareciera trascendente, ajeno al yo y a la realidad cotidiana, y quizá superior, en el sentido de *semel*, lo que se da 'una sola vez', o 'una vez para siempre'.

...En vez de desplazarme sobre las afirmaciones, como lo hace el pensar causal, el seminal se concreta en una negación de todo lo afirmado, sea vida o sea muerte, y requiere en términos de germinación -en tanto es ajeno a un manipuleo consciente- esa afirmación trascendente.

---

<sup>121</sup>. Op. Cit., p. 89-90.

...Un pensar seminal no se puede dar si no es en términos de contemplación y de espera, y en tanto se sustrae a un compromiso con la realidad exterior entendida como 'patio de los objetos'. En este sentido se distancia de un pensar causal."<sup>(123)</sup>.

Al recorrer esas distancias, volvemos nuevamente al "estar":

"Pero el *estar* de todo no se reduce sólo a la *instalación* del fideo, la quinua o el pan... El *estar* se refiere, entonces, a una globalidad donde se potencia la seminalidad que instala *esto* y *aquello* e incluso *es*."<sup>(124)</sup>.

Ahora bien, el "estar" y la "seminalidad" ¿de qué manera hacen a la Alteridad?

Kusch nos dice que "...al no haber causa hay seminalidad... que en el plano cotidiano pudiera darse como una búsqueda de lo seminal que germina, crece y da fruto. Casi como se tratara de un otro círculo de acción arquetípico que cumple una entidad que pudiera ser la naturaleza, o simplemente lo otro. Esto hace a la alteridad

---

<sup>122</sup>. Op. Cit., p. 90-91, subrayado Nuestro.

<sup>123</sup>. Kusch, Rodolfo: *El pensamiento indígena y popular en América*, Buenos Aires, Hachette, 1977, p. 213-214.

<sup>124</sup>. Kusch, Rodolfo: *Esbozo de una antropología filosófica americana*, Buenos Aires, Ediciones Castañeda, 1978, p. 91.

evidentemente de la potencia del *estar*, el darse de una potencialidad, o el ser uno mismo algo instalado a partir de aquélla.”<sup>(125)</sup>.

Pero hay más, Rodolfo Kusch continúa: “...Lo seminal de la instalación no hace a lo previsto, sino también a lo imprevisto.

Y es que el *estar* implica potencia, pero en el sentido de *potencia de instalación*, porque hace a lo que *está*. Y lo que *está* es, por su parte, un *siendo*, como transición, porque lo que *está* rebasa en tanto potencia una infinita posibilidad del *ser*. De ahí la seminalidad de la germinación, en el plano del *estar*...

Por eso el *estar* está por ejemplo al margen de la posibilidad de una ética, porque no se instala un bien constante, sino en todo caso algo que hace decir ‘no hay mal que por bien no venga’, o sea con referencia a lo otro que hace y centra su potencialidad... La diferencia gramatical entre el *estar* y el *ser*, hace que el *estar* se refiera a la circunstancia y el *ser* a lo esencial...

Desde este ángulo el *estar* se da en la *inestabilidad* o *in-estar*, de este mundo, donde todo *es*, pero no de la inestabilidad de lo otro. Hay entonces desde el estar una relación de

---

<sup>125</sup>. Op. Cit., p. 92.

alteridad. Pero en tanto es otro, ejerce su presión, y hace de por sí a la posibilidad de un fundamento.”<sup>(126)</sup>.

De esta manera, tenemos un argumento más respecto de la presencia de la relación de Alteridad en “lo propio”, la posibilidad de hermandad en el “Paradigma Jilánico Indígena” (Miranda Luizaga) con “el Otro”.

Resulta entonces, que esta instancia de “comprensión” de “el Otro” sólo es posible en sociedades (no en la individualidad de pensamiento alguno) que constitutivamente viven la experiencia de Alteridad. Para el caso de la actual civilización occidental, le está cerrada esta posibilidad, por más grandes que sean sus esfuerzos de abrir, “criticar” y “ampliar” su fundamento constitutivo racional. Valga aclarar que estamos hablando en términos de relaciones intercivilizatorias y societales y no así de individuos, grupos o proposiciones menores.

La cuestión de la “comprensión” y el conocimiento es planteada por Rodolfo Kusch al dilucidar la metodología empleada por Luis Rojas Aspiazu en el trabajo con la comunidad alfarera de Waykhuli. Una concepción “propia” de educación que se ha venido a llamar el Sistema Ayni Ruway, que podríamos traducir -con algunas dificultades del idioma español- como “trabajemos en ayni”, “hagamos ayni” o “trabajemos juntos,

---

<sup>126</sup>. Op. Cit., p. 92-93, subrayado Nuestro.

mancomunada y recíprocamente"<sup>127</sup>). Ante tal situación, Kusch parte de la siguiente pregunta:

"...¿A qué se debe que la restitución de elementos culturales propios diera como solución un desarrollo admirable de la potencialidad campesina hasta el punto de hacer frente al mundo moderno? Indudablemente el Proyecto Waykhuli puso en evidencia ante todo aspectos imprevistos del modelo de hombre. Si bien ha resuelto un problema de promoción social, sin embargo aporta también a una Antropología Filosófica con sentido americano. Veamos por qué.

Se diría que ese modelo de hombre fue liberado ante todo por la metodología empleada por Luis Rojas Aspiazu. Esta ha comenzado no por la exterioridad del problema campesino en el sentido de encontrar lo mismo que uno sino por su interioridad, o sea liberando la posibilidad de que sea otro. No se detiene entonces en el *área fenoménica* que es inmediata y que hace a lo característico o folklórico; tampoco se ubica en una segunda *área* que llamo *teórica*, donde se acumulan los supuestos así llamados científicos, como ser los provenientes de la sociología, la economía o la psicología, sino que trabaja directamente con la tercera *área* que llamé alguna vez *genética*.

---

<sup>127</sup>. Kusch, Rodolfo: *Esbozo de una antropología filosófica americana*, Buenos Aires, Ediciones Castañeda, 1978, p. 60.

A esta área sólo se accede por la práctica y sirve para promover el fenómeno humano porque hace a lo esencial que brinda la razón de ser de todo, por lo cual el fenómeno sea así y no de otra manera.

El acceso a esta área no se realiza con un instrumento científico, sino con la mera intuición, por cuanto constituye lo esencial, pero en la acepción de *núcleo fundamental y motivador del fenómeno humano*."<sup>(128)</sup>.

Lo que a través de Kusch se puede constatar es, también, que los métodos convencionales no han podido sortear lo que posteriormente veremos como "el vacío intercultural". Es de esta manera como nos llegará a hablar de "... una alteración epistemológica, porque no sólo opera con elementos en cierto modo imponderables, sino que además pareciera incitar al promotor a adoptar una actitud a la vez metódica y creadora"<sup>(129)</sup>.

En este sentido, en especial en las ciencias sociales, tenemos que la participación directa -el método de participación- tiene que ver en lo fundamental con la producción misma del conocimiento.

---

<sup>128</sup>. Op. Cit. p. 61-62 , subrayado Nuestro.

<sup>129</sup>. Op. Cit. p. 62.

"Conocer es un acto del entendimiento. Pero si el objeto consiste en un sujeto, la posibilidad de aprehenderlo a través del entendimiento es relativa. Un objeto convertido en sujeto no es lo mismo que una cosa.

El objeto-hombre tiene un sinfín de imponderables que se escapan al conocer simple de las cosas. No se puede decir sin más *esto es* a un aymara o a un quechua ya que su libertad lo torna imprevisible. Y es más, en tanto sujeto cultural se me convierte en un objeto de conocimiento a veces incomprensible, porque como observador pertenezco a otra cultura. Por eso, si un aymara sacrifica una oveja para sacralizar un camión, no lo entiendo, o sea que el objeto escapa a mis categorías culturales.

De ahí que en el campo del trabajo social y de acuerdo con la metodología de Luis Rojas Aspiazu no cabe hablar de conocimiento sino de comprensión. Con la comprensión se supone una cierta afinidad con el sujeto, y se tiende a justificarlo, aun cuando uno no tenga las categorías para decir *esto es* a toda su esencialidad. Simpatizo en suma con el objeto-hombre pero no sé lo que es. Por eso el objeto en la comprensión invierte la relación gnoseológica ya que aquél incide sobre el sujeto en razón de su propia vigencia."<sup>(130)</sup>.

---

<sup>130</sup>. Op. Cit. p. 63, subrayado Nuestro.

En todo este recorrido cognoscitivo, está lo que la clase media no puede reconocer, y no lo hace por falta de honestidad -que es uno de sus postulados- sino simplemente por la dificultad que tiene como clase social de salirse de su sitio, ver las cosas desde "afuera", es decir, desde la "alteridad andina", desde Aquí. En esto el aporte de Kusch tiene enormes consecuencias, él, al ubicarse en el Nosotros -desde la clase media- logra "comprender" la "dis-tinción", partir de "afuera", percibir y situarse entre las distancias.

"Hay en esto -continúa Nuestro filósofo- una lógica diferente a la usual, en la cual se opera ya no con la afirmación sino con la negación, en el sentido de decir *esto no es pero está*. No puedo evitar que un aymara haga un sacrificio. Para ello uso en parte una antilógica, de tal modo que si bien advierto la evidencia del objeto-hombre no sé que es, pero lo dejo en libertad para que opere."<sup>(131)</sup>.

Partir de la clase media es, para Rodolfo Kusch, el gran margen de honestidad que le permite salir "afuera" y llegar al interior de manera que puede coherentemente expresar "América profunda"<sup>(132)</sup>. La "profundidad" de este suelo es para las ciencias sociales el reto de su diversidad, reconocerla es una tarea, "comprenderla" es aún más que

---

<sup>131</sup>. Op. Cit. p. 63.

<sup>132</sup>. Kusch, Rodolfo: *América Profunda*, Buenos Aires, Editorial Bonum, 1986.

eso, es partir del "estar" que late al fondo de este tiempo, en los dominios del *Pa-ch'a* (fuerza del Dos).

"De ahí -prosigue Kusch- que el verdadero desarrollo, como acción que incide sobre un hombre, tiene otro sentido. No se trata de modificar sino de liberar a través de la comprensión la ley del objeto o sea restablecer el circuito de acción propio...

Evidentemente Luis Rojas Aspiazu logró una comunicación por encima del vacío intercultural que separa una cultura urbana de una cultura campesina... la consecuencia de la comunicación, en su forma extrema y profunda, implica la anulación de la misma, como simple mediación de un mensaje. Y esto ocurre así porque desaparece la relación entre observador y observado, y ambos asumen la plenitud de sí mismos, o sea su mutua alteridad, y todo se reduce entonces a la posibilidad de una simple convivencia. Y para ello es necesario que el observado afirme su voluntad cultural. Es el caso extremo de la comunicación, porque ahí se vinculan las dos partes como dos plenitudes en una muda y pura convivencia."<sup>(133)</sup>.

La convivencia en la "mutua alteridad" nos lleva a aprender de "el Otro", a ser educados por "el Otro" que es lo que nos enseña esta Otra educación. ¿Cuál? La Nuestra, lo veremos en detalle al final.

### 2.3. Respeto de la in-comprensión de "el Otro" y el "vacío intercultural"

A continuación, lo que se busca es escudriñar lo educativo en "situación intercultural"<sup>(134)</sup>, se parte de la relación pero no de sus supuestos, es decir, de aquéllos que en la reflexión de lo educativo hacen a la intermediación de dos culturas o civilizaciones, una relación de equidad e igualdad intersocietal.

Si contrastamos las nociones de "vacío intercultural"<sup>(135)</sup> e interculturalidad, tenemos en primera instancia, que la primera dice más de la relación que la segunda. Discurrir la relación, es lo que se pretende profundizar.

Con referencia al "vacío intercultural", ha sido propuesto por Rodolfo Kusch al considerar el proceso de apropiación tecnológica de la siguiente manera.

"...con la tecnología. Generalmente se piensa en este fenómeno en términos de utensilios que el hombre debe utilizar para remediar su subsistencia...

---

<sup>133</sup>. Op. Cit. P. 64, subrayado Nuestro.

<sup>134</sup>. Rojas Aspiazu, Luis: *El orden y el caos*, Bolivia, Ediciones Runa, 1996. Esta noción ha sido sugerida por el autor, en varios diálogos respecto de la actual temática de interculturalidad en el ámbito educativo.

<sup>135</sup>. Rojas, L., Romero, H., Kusch, R., Oñativia, O., Maidana, O.: *Ayni Ruway, educación y desarrollo en América nativa*, Cochabamba, Ediciones América profunda, 1978, p. 74 y ss. Esta categoría la propone Kusch, en varios diálogos con Luis Rojas Aspiazu, a propósito del "vacío tecnológico", p. 62, 63 y 74.

En el quehacer para la subsistencia no se topa el sujeto con la necesidad de un objeto, sino más bien con la ausencia de un objeto específico. Es lo que llamaríamos el vacío tecnológico que se abre entre el sujeto y el medio. Pero este vacío intermediario entre una necesidad concreta y un mundo de utensilios no se llena con cualquier objeto, sino, por una parte, con lo que es tradicional al sujeto y por la otra, con lo que sea aprovechable en el mundo de los utensilios...

Es natural pensar que este enfoque, que en realidad hace a la verdadera mecánica de la así llamada transferencia tecnológica, descarta naturalmente la intromisión forzada de cualquier objeto, pero en cambio la facilita cuando el objeto se adecua a la necesidad y a la cultura del grupo."<sup>(136)</sup>.

En todo esto hay una clara necesidad de ilustrar la relación, buscar resolverla sería negar su dinamicidad, plantearla en sus consecuencias actuales es tarea que nos reta a llevarla a través de la posibilidad de vislumbrar horizontes ajenos y distantes.

El supuesto del que partimos, tiene el sentido de acontecer como un "prejuicio general"<sup>(137)</sup> -en el sentido zavaletiano del término- ya que se trata de una situación asimétrica de dominación, opresión, negación y subordinación, patéticamente vivida en

---

<sup>136</sup>. Op. Cit. p. 62-63.

<sup>137</sup>. Zavaleta Mercado, René: *Lo nacional-popular en Bolivia*, México, SigloXXI, 1986, p. 164.

el marco de dominación colonial existente. Veamos entonces a René Zavaleta mostrarnos "...lo que se puede llamar con propiedad la disputa de las dos sangres o de las dos estirpes en Bolivia...

...Aquí, como decíamos, estamos ante un duelo que nadie ha ganado. Bolivia no devino tan virreinalista como el Perú y la terquedad asediante de lo popular hizo que tampoco pudiera nadie implantar aquel autoritarismo tan antindígena como en Chile... Hablar de dos estirpes es en realidad una simplificación pero no si se entiende por ello dos programas históricos que son los que se confrontan. Es un pacto profundo y a la vez un pacto no resuelto... Tampoco debe deducirse del nombre de esta disputa que se hubiera dado una separación entre las sangres; se diría, por el contrario, que es la forma de interferencia de una en la otra y en último término la imposibilidad de ver el propio rostro sin ver de inmediato el del interlocutor histórico lo que caracteriza ese mundo problemático de la intersubjetividad boliviana." (138).

Esta es precisamente la magnitud de la relación inter-civilizatoria en la que vivimos: la interculturalidad pretende abarcarla, "el vacío intercultural" pretende "comprenderla". Se busca el supuesto de la validez en la relación, es decir, la vialidad de una plataforma que salte el "vacío...", lo sortee y al hacerlo salte también la totalización

---

<sup>138</sup>. Op. Cit. p. 129-130, subrayado Nuestro.

ontológica de "el Mismo", parta de esta manera de la "mutua alteridad" y no de la totalización del Nosotros en "el Otro".

"...El promotor aun cuando cuente con un bagaje así llamado científico, no puede evitar que él mismo pertenezca al fin de cuentas también a una cultura como es la occidental. Pensemos entonces que del punto de vista epistemológico una ecología es siempre una X vacía que ni la cultura occidental, ni la nativa conocen realmente.

...en la acción de incidencia sobre el grupo es insalvable el problema de lo que llamaríamos el vacío intercultural.

Entre el investigador y el investigado no sólo existe una relación entre dos personas sino entre dos culturas.

La ciencia que asiste al investigador podría servir para ver 'objetivamente' lo que pasa con el investigado, pero no logra comprender la potencialidad del grupo a partir de la diferencia cultural..."<sup>(139)</sup>.

---

<sup>139</sup>. Rojas, L., Romero, H., Kusch, R., Oñativia, O., Maidana, O.,: *Ayni Ruway, educación y desarrollo en América nativa*, Cochabamba, Ediciones América profunda, 1978, p. 74, subrayado Nuestro.

Es con este proceder como las distancias se muestran a través del "vacío...", recorrerlas es sólo tarea posible mediante una postura prevaleciente de Alteridad. El *Alter* del Nosotros puede saltar el "vacío..." porque hermana al "comprender" la "distinción" que lo separa, el puente comunicacional consolida la vialidad en la convivencia mutua, lo remanente es historia de violencia/anihilación/resistencia o de hermandad/"comprensión"/"aceptación".

#### 2.4. Respetto de los límites de las Ciencias de la Educación

Partimos del supuesto que las Ciencias de la Educación, como disciplina científica, tiene límites, es decir que se puede descifrar los bordes y contornos de su ámbito. Veremos, entonces, cómo y qué es lo que la constituye.

La lectura que hacemos aquí de las Ciencias de la Educación está referida principalmente a los criterios que René Zavaleta Mercado ha trabajado para hacer posible en Nuestra sociedad "abigarrada"<sup>(140)</sup> la constitución de las Ciencias Sociales: "...En defensa del método debe decirse que ninguna ciencia social es posible de otra

---

<sup>140</sup>. Zavaleta Mercado, René: *Las masas en Noviembre*, La Paz, Ed. Juventud, 1983, P. 16.

manera en un país con las características de Bolivia." <sup>(141)</sup>; es la postura radical de Nuestro científico social.

"... Si bien es cierto -discurre Zavaleta- que la cuantificación de la sociedad no es posible sino con el capitalismo propalado como forma general y aunque es indudable que no hay una sola forma posible de conocer cada cosa, la crisis adquiere con relación a estas sociedades innumerables e incógnitas como la boliviana una connotación particular. Es la propia necesidad la que hace que cada modo de ser convoque a una forma de conocimiento con lo cual sostenemos que será discutible hablar de un método de conocimiento general a todas las sociedades... El *método general* resulta al menos una posibilidad tan remota como la de una teoría general del estado. Cada sociedad debe, en cambio, reconocer el método que a ella puede referirse o serle pertinente. Hay sociedades cognoscibles y sociedades no cognoscibles, sociedades cognoscibles de una manera y sociedades cognoscibles de otra manera, en fin, sociedades cuantificables y sociedades en las que la forma de la articulación entre formas distintas es una cualidad..."<sup>(142)</sup>

Zavaleta va a consumir sabiamente en "la crisis como método de conocimiento", su propuesta concerniente a las ciencias sociales en Nuestra original colectividad.

---

<sup>141</sup>. Zavaleta Mercado, René: *Lo nacional-popular en Bolivia*, México, Siglo XXI Editores, 1986, p. 9.

<sup>142</sup>. Op. Cit. p. 21, subrayado Nuestro.

"Es razonable concebir la crisis como un instante anómalo en la vida de una sociedad, y eso querría decir una hora en la que las cosas no se presentan como son en lo cotidiano y se presentan en cambio como son en verdad... En ésta, en lo específico, la crisis actúa no como una forma de violencia sobre el orden de la rutina sino como una aparición patética de las puntas de la sociedad que, de otra manera, se mantendrían sumergidas y gelatinosas. La cuantificación misma, como lo veremos... tiene un papel más relativo mientras más abigarrada es una sociedad; por el contrario, es en la crisis o su equivalente (la instancia de intensidad) donde se puede ver en sus resultantes o síntesis, pues se trata de la única fase de concentración o centralización, a una formación que de otra manera no parece sino como un archipiélago... acá el grado de revelación es también proporcional al grado de generalidad de la crisis ni la cuantificación como tal es algo que pueda echarse *in toto...*<sup>(143)</sup>

Ahora bien, lo que nos interesa es recuperar para Nuestro tema la noción zavaletiana de "pertinencia del conocimiento", en los términos en que nos lo expresa claramente: "cada objeto propone y produce su propio método o forma de conocimiento".

Recuperar, también, el tratamiento de la inquietante preocupación por ver el "...margen de conocimiento de una sociedad atrasada, es decir, la relación que existe entre

---

<sup>143</sup>. Op. Cit. p. 21-22, subrayado Nuestro.

el grado de desarrollo de las fuerzas productivas... y la capacidad de autoconocimiento de una sociedad..."<sup>(144)</sup>.

En este sentido, es importante tener presente que lo que se busca es construir conocimiento social, es decir, un tipo específico de conocimiento referido a un tipo específico de objeto, es decir una sociedad en su instancia de cognoscibilidad, en su momento real de ser -como sociedad- susceptible de ser conocida. Siguiendo este camino, podemos decir, que se han hecho varios intentos por conocer la sociedad pero la sociedad como tal no siempre ha sido objetualmente cognoscible, lo que quiere decir, que la sociedad a pesar de su existencia real no se ha presentado como objeto auténtico de conocimiento que posibilita a la vez la constitución de una ciencia social que dé cuenta de la realidad social no sólo como realidad sino y ante todo como totalidad objetivamente posible de ser conocida, Zavaleta resuelve este problema procediendo de esta manera.

"Uno conoce, naturalmente, desde lo que es... la sociedad no se hace susceptible de ser realmente conocida sino cuando se ha totalizado, es decir, cuando ya nada sucede en ella con autonomía, cuando todo ocurre con referencia a lo demás, cuando, en suma, todos producen para todos...

---

<sup>144</sup>. Zavaleta Mercado, René: *Clases sociales y conocimiento*, Bolivia, Editorial Los Amigos del Libro, 1988, p. 147.

En este sentido, el marxismo no es sino la utilización científica del horizonte de visibilidad dado por el modo de producción capitalista..."<sup>(145)</sup>.

Veamos en detalle lo que al subrayar queremos resaltar. Se trata, en primera instancia, de un cierto tipo de sociedad que se presenta en una época específica y con determinadas características para que la ciencia social como tal, pueda conocerla, es decir, que la sociedad puede llegar a convertirse en objeto auténtico del conocimiento científico sólo "cuando se ha totalizado" y no es de hecho o por su sola presencia cognoscible socialmente por la ciencia. De esta manera se puede apreciar en la estrategia zavaletiana, más exactamente en esta apropiación del marxismo, cómo el objeto hace la enunciación para la producción de su propio método de conocimiento.

Si partimos del supuesto anteriormente señalado que "...será discutible hablar de un método de conocimiento general a todas las sociedades..." y que "...cada sociedad debe, en cambio, reconocer el método que a ella puede referirse o serle pertinente...", nos estamos refiriendo siguiendo a Zavaleta, que la totalización dada por el capitalismo objetualiza a la sociedad y crea las "condiciones de posibilidad"<sup>(146)</sup> para el conocimiento

---

<sup>145</sup>. Op. Cit. p. 148-149, subrayado Nuestro.

<sup>146</sup>. Michel Foucault: *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI, 1986, p7.

social de dicha sociedad; es decir, que "...se ha vuelto visible lo que antes era invisible o advertible por parcialidades..."<sup>(147)</sup>.

Pero esto prosigue ya que el conocimiento científico se refiere también a un sujeto que conoce, en este caso a un sujeto social. De esta manera se presenta "... el proletariado industrial que es así no sólo el actor fundamental del proceso capitalista de trabajo sino también el único capaz de tener un conocimiento capitalista del capitalismo, si así puede decirse, es decir un conocimiento adaptado a su objeto.

Este tipo de conocimiento desde la clase, es decir, la relación entre la colocación objetiva y el conocimiento..."<sup>(148)</sup>

En este sentido, podemos apreciar que, si bien la sociedad al totalizarse se vuelve cognoscible, no todos los sujetos sociales la pueden conocer objetivamente, esto depende de su "colocación". Tenemos de esta manera que "...Marx, por primera vez, explota tal horizonte de visibilidad desde el punto de vista de la clase obrera. No es que el mismo modo de producción proporcione un horizonte de visibilidad a una de sus clases y otro en todo distinto a la otra, sino que sólo una de sus clases constitutivas está en condiciones de explotar dicho horizonte de visibilidad, general a toda la sociedad. Es decir, que la

---

<sup>147</sup>. Zavaleta Mercado, René: *Clases sociales y conocimiento*, Bolivia, Editorial Los Amigos del Libro, 1988, p. 151.

<sup>148</sup>. Op. Cit. P. 149, subrayado Nuestro.

diferencia se sitúa no en el horizonte sino en la capacidad distinta de su explotación..."<sup>(149)</sup>.

Queremos incorporar en Nuestra reflexión educativa esta perspectiva de visualizar las condiciones de posibilidad de las Ciencias Sociales en general y de las Ciencias de la Educación como disciplina científica en particular. Esta lectura epistemológica de la obra zavaletiana coincide también con la señalada por Jorge Lazarte de la siguiente manera.

"...Uno de los primeros indicadores de esta inflexión en el pensamiento de Zavaleta es la innovación temática... Uno de ellos, y de los más prometedores y mejor logrados, es de orden propiamente epistemológico, pero no en el sentido que habitualmente reviste de equivalente a metodología o producción de conocimientos, sino en el de Foucault, de "episteme", de "a priori" o supuesto histórico a partir del cual se realiza la operación del conocimiento, es decir, el de preguntarse por la condición de posibilidad del conocimiento social... el conocimiento social pertinente es el de la totalidad de una sociedad que a su vez se ha totalizado, lo que quiere decir que ello sólo es posible en el capitalismo [quien ha creado] las condiciones de posibilidad de un conocimiento social de la totalidad."<sup>(150)</sup>.

---

<sup>149</sup>. Op. Cit. p. 151.

<sup>150</sup>. Op. Cit. p. 10-11.

Al aclarar esta noción de *episteme*, recurriremos a la obra de Michel Foucault para precisar su configuración. “...Es ahí donde una cultura, librándose insensiblemente de los órdenes empíricos que le prescriben sus códigos primarios, instaura una primera distancia con relación a ellos, les hace perder su transparencia inicial, cesa de dejarse atravesar pasivamente por ellos, se desprende de sus poderes inmediatos e invisibles, se libera lo suficiente para darse cuenta de que estos órdenes no son los únicos posibles ni los mejores; de tal suerte que se encuentra ante el hecho bruto de que hay, por debajo de sus órdenes espontáneos, cosas que en sí mismas son ordenables, que pertenecen a cierto orden mudo, en suma, que *hay* un orden... Así, existe en toda cultura, entre el uso de lo que pudiéramos llamar los códigos ordenadores y las reflexiones sobre orden, una experiencia desnuda del orden y sin modos de ser.”<sup>(151)</sup>.

Pero hay más, Foucault nos expresa con claridad que “...se esfuerza por reencontrar aquello a partir de lo cual han sido posibles conocimientos y teorías; según cuál espacio de orden se ha constituido el saber; sobre el fondo de qué *a priori* histórico y en qué elemento de positividad han podido aparecer las ideas, constituirse las ciencias, reflexionarse las experiencias en las filosofías, formarse las racionalidades para anularse y desvanecerse quizá pronto... lo que se intentará sacar a luz es el campo epistemológico, la *episteme* en la que los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se

---

<sup>151</sup>. Michel Foucault: *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI, 1986, p.6.

refiera a su valor racional o a sus formas objetivas, hunden su positividad y manifiestan así una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad..."<sup>(152)</sup>.

Si con Javier Medina hemos podido concluir que la "forma escuela" se institucionaliza con los alcances de la sociedad industrial, queremos llevar "más allá" esta reflexión en el sentido de constatar también que la misma institucionalidad educativa, la escuela y más que todo el Sistema Educativo como tal, objetualiza también el hecho educativo para proponer las "condiciones de posibilidad" de las Ciencias de la Educación como disciplina científica.

En este sentido, se podría decir que la organización teórica de las Ciencias de la Educación responde a la propuesta por su objeto de estudio que es la institucionalización del hecho educativo evolucionado en Sistema a la vez que expresado en su máxima especificidad en la "forma escuela".

Parafraseando a Zavaleta, podemos decir que "la educación -como hecho sicosocial- no se hace susceptible de ser realmente conocida por la ciencia sino cuando se ha institucionalizado". De esta manera, las Ciencias de la Educación -como disciplina- es sólo conocimiento pertinente a la educación en su ámbito institucional. Es decir, que lo

---

<sup>152</sup>. Op. Cit., p. 7.

que está "más allá" o está "afuera" de su "horizonte de visibilidad" es precisamente Otra realidad educativa ante la cual su respuesta teórica no es necesariamente pertinente.

Esto nos lleva a poder ver desde "afuera" lo que para la visibilidad educativa de las Ciencias de la Educación constituye el hecho educativo, es decir, la formalización institucional del proceso cuyos niveles certificados de acreditación son únicamente los lugares más visibles de un sistema que está ligado a una conformación cultural, societal y civilizatoria.

Entonces, lo que busca definir las Ciencias de la Educación -parafraseando a Enrique Dussel- es la consumación del proceso formativo como la "totalización" del hecho educativo. Nada queda "afuera", todo es Uno: Un solo Sistema Educativo, Un solo Sistema de Acreditación, Un solo Sistema de Evaluación, Una sola "forma" escolar. Aunque en Nuestro caso, se divide en urbano y rural<sup>153</sup>, pero el punto paradigmático continúa siendo la gran ciudad, es decir, la metrópoli.

En primer lugar, el hecho educativo institucional no se presenta aislado y espontáneo, se encuentra ubicado dentro del marco de un proceso secuenciado, que al tener continuidad expresa también la coherencia y lógica interna del mismo. Se busca

---

<sup>153</sup> . Unificado legalmente por la Ley N° 1565 de Reforma Educativa.

lograr los objetivos y metas trazadas, es decir, transcurrir la linealidad temporal que lleva el proceso de lo "simple a lo complejo", de lo "fácil a lo difícil".

Al desglosar este encadenamiento procesual, se ha dedicado mucho esfuerzo y trabajo, tenemos ahí a las metodologías, su interés por perfeccionar el proceso, por optimizarlo (más provecho con menos recursos y también en menos tiempo) ha llevado a una sofisticación de todos y cada uno de los instrumentos de trabajo; cada técnica, cada método, traen de esta manera la visión de su propio "horizonte" como también -en el caso de la ciencia occidental- la desatención hacia lo que está "más allá", lo que está "afuera", "el Otro"; pero ya no como *alter-educador* ni como *alter-educando*, sino, y aún "más allá", como Otra educación ya entonces sin pedagogía, desde "afuera" de las Ciencias de la Educación<sup>(154)</sup>.

La primordial característica de este fundamento de las Ciencias de la Educación, se instaura en la posibilidad objetiva de poder intervenir y controlar el desarrollo de la totalidad del proceso formativo; lo que se traduce también, en una visión metodológica como el discernimiento lúcido de una analítica que consolida una comprensión de la totalidad de las variables en el esfuerzo de definir de principio a fin y en el supuesto que nada se dejará a la probabilidad y tampoco se aceptará lo aleatorio en el proceso

---

<sup>154</sup>. Ver también el "vacío educativo" en: Rojas Aspiazu, Luis: *América no es una utopía*, Cochabamba, Ediciones Runa, 1993, p. 95 y ss.

educativo para que se pueda lograr y cumplir la totalidad de objetivos y metas, caso contrario el fracaso no sólo será -para Nosotros- expresión de incumplimiento e ineficiencia, sino y ante todo de supresión de todo lo no incorporado al desarrollo del mencionado proceso, pese a que precisamente, en Nuestro caso, lo excluido es precisamente lo primordial.

En este sentido, lo educativo es reducido a lo institucional, no solamente como evento educativo, sino ante todo como "comprensión" del hecho educativo.

En esta reflexión, se busca lo que "está" "afuera" y "más allá" de la mentalidad escolarizada o de la desescolarización de la misma, ya que la segunda presupone a la primera y más bien la incluye, interpreta y critica.

"Comprender" lo educativo desde "afuera" de lo escolar y desde "más allá" de lo institucional, abre Aquí en "nuestra América", la posibilidad de ahondar profundidades y encontrarnos con Nuestro "dis-tinto" fundamento. Partir de Aquí, es también "comprender" Otra educación, aquella que es Nuestra, no sólo porque nos pertenece sino ante todo porque es pertinente con Nuestro fundamento, lo autóctono de Nuestra manera de vivir, lo "propio" de Nuestro "horizonte cultural-civilizario"<sup>(155)</sup>.

---

<sup>155</sup>. Rivera Cusicanqui, Silvia: *La raíz: colonizadores y colonizados*. En Barrios, Raúl y Albó, Xavier: *Violencias encubiertas en Bolivia*, La Paz, CIPCA-ARUWIYIRI, 1993, p. 27.

Es así como lo Nuestro que es "lo propio", no sólo se presenta como Otra educación incluida Nuestra escuela y la apropiación de su institucionalidad impuesta. Apropiación que se viene haciendo desde la *Alter-nabilidad* de los universos de formación, para situar de esta manera Nuestra educación aymara como lo veremos a continuación.

## 2.5. La *Alter-nabilidad* como enseñanza aymara

Al comenzar esta parte final del presente capítulo, rememoraremos algunas vivencias que nos hablan desde el recuerdo y que ponen en vigencia y actualizan el proceso de relacionamiento con "el Otro".

Durante el invierno de 1985, al caminar de subida la Avenida del Ejército que cruza el río Choqueyapu que desemboca en la parte trasera y lateral del Monoblock de la Universidad Mayor de San Andrés, precisamente al levantar la cabeza me **Encuentro** con un enorme bulto (q'epi en aymara) que desde atrás dejaba ver dos pequeños pies que lo alzaban y pesadamente lo llevaban a la espalda, el bulto era pobre y andrajoso y se podía percibir por el olor que era un bulto de basura.

Al pasarlo pude ver que la persona que lo cargaba, era una pequeña y tierna anciana que expresaba signos de esfuerzo y fatiga, a quien le solicité (como buen hijo de clase media), me permitiera ayudarla a llevar el bulto por ella. A lo que respondió sin dejar de caminar:

- "No vas a poder cargarlo joven... gracias."

- "Voy a poder abuelita, no se preocupe, yo le llevo el bulto".

A mucha insistencia mía, se descargó el bulto y tomé las dos puntas a manera de awayo, igual que ella lo había hecho anteriormente y fue grande mi sorpresa al ver que efectivamente tal cual me lo había dicho, no pude cargarlo, fueron vanos todos mis esfuerzos porque no pude cargarlo.

El bulto pesaba más que mi ciencia y poseía más técnica de la que yo en ese momento manejaba. Tenía la fuerza de la vida cotidiana que nos trae "el Otro". Allí supe y comencé a "comprender" que más adentro, en el seno de "lo profundo"<sup>(156)</sup> está la vitalidad del pueblo Aymara, particularizado en el "jaqi" (gente) y expresado con lucidez

---

<sup>156</sup>. Kusch, Rodolfo: *América Profunda*, Buenos Aires, Editorial Bonum, 1986.

por el Yatiri Ceferino Choque con el "ukamaw mundaja"<sup>(157)</sup>, "el mundo es así" y no es de Otra manera aunque todas las Otras muchas maneras son también el mundo.

Agrega entonces Rodolfo Kusch "...un mundo tomado por su *así* es visto como un puro acontecer y no como un escenario poblado de cosas. Ahí interesa mucho más la tonalidad favorable o desfavorable de las cosas, que la solidez material de éstas. Además dicha tonalidad se ha corporizado y creó un mundo paralelo a las cosas con un comportamiento y leyes propias, casi como una red de relaciones que adquieren una solidez similar a la materia.

...Un mundo *así*, no puede ser pensado si no es con el *así* de los sentidos, en ese margen de inmediatez sensible que trae consigo la vida cotidiana."<sup>(158)</sup>.

El "*así es*" de este mundo tiene la capacidad de neutralizar la actitud totalizadora del Todo, porque la incluye desde su externalidad llevando el acontecer al punto donde se encuentran los extremos de la dualidad, ambos se presentan cruzando el puente de las oposiciones que permite la contradicción, pero no para anularla y tampoco para superarla; sino sencillamente para vivirla, es decir, para retomar el sentido de la contradicción de ambos, con el rostro descubierto por la caída de la mirada de la máscara

---

<sup>157</sup>. Kusch, Rodolfo: *El pensamiento indígena y popular en América*, Buenos Aires, Hachette, 1977, p. 78.

y ya sin mediaciones proseguir en la *Alter-nabilidad* de los opuestos, sin posibilidad de exclusión sino llanamente de "aceptación"<sup>(159)</sup>.

La categoría de "aceptación", merece un tratamiento especial, ya que expresa una postura y sentir "profundo" del pueblo aymara, veamos de que manera.

Es la voz del líder aymara Félix Santos quien la propone en el Segundo Panel: *Articulación de la democracia representativa con códigos políticos tradicionales*, organizado por el Instituto Latinoamericano de Investigación Social: "... al comprender que democracia en la diversidad quiere decir la aceptación total y sin condiciones del otro, de otras culturas, rompiendo cualquier relación de arriba hacia abajo."<sup>(160)</sup>.

Tratar la "cuestión del Otro" en el ámbito de la ética, si bien propone una actitud de respeto, no logra sobrepasar los límites de las configuraciones sicosociales de un entorno colonial que no cuestiona el fundamento de la actitud "totalizadora del Todo". Este punto de la cuestión se puede situar de la siguiente manera:

Yo puedo respetar a "el Otro", respetándolo lo mantengo alejado, es decir, distante y de esta manera su Alteridad no afecta mi Mismidad, "el Otro" es "Otro" y

---

<sup>158</sup>. Op. Cit. p. 78 y ss.

<sup>159</sup>. Santos, Felix en Instituto Latinoamericano de Investigación Social: *Lo pluri-multi o el reino de la diversidad*, La Paz, ILDIS, p. 85.

Yo soy Yo Mismo, de esta manera se puede realizar la Alteridad en dos vías paralelas sin que ninguna se Encuentre y ni siquiera se toquen en punto alguno.

Esta actitud ética de guardar el respeto a las distancias -que bien puede ser real actitud ética de Alteridad en otras latitudes- es en Nuestro ámbito la manera más sutil y efectiva de "encubrir"<sup>(161)</sup> la Alteridad de "el Otro" porque lo "invisibilizo"<sup>(162)</sup> y de esta manera mantengo subrepticamente el primado del Uno sobre "el Otro".

Por otro lado, si en una situación colonial, donde "el Otro" no sólo ha sido negado sino acosado por la búsqueda de su aniquilación -que es el recurso final de la relación de totalización del Todo- la categoría de "aceptación" y no así la de respeto a "el Otro" descoloniza la relación e indaga por un relacionamiento auténtico con "el Otro". Aquí y ahora más que antes, "aceptar" a "el Otro" es en primera instancia el comienzo de la relación en la cual la Alteridad de los Pueblos Originarios no sea nuevamente engañada.

"Comprender" que "cargar" del verbo aymara q'epiña, no es "lo Mismo" que "llevar", salvando las mediaciones que exige la traducción de un idioma al Otro, es

---

<sup>160</sup>. Santos, Op. Cit., p. 85.

<sup>161</sup>. Dussel, Enrique D.: 1992 *El encubrimiento del Otro, hacia el origen del "mito de la modernidad"*, La Paz, Plural editores-CID-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSA, 1994.

<sup>162</sup>. Rojas Aspiazu, Luis: *América no es una utopía*, Cochabamba, Ediciones Runa, 1993, p. 21 y ss.

compartir la *Alteridad*, participar de la "mutua alteridad"<sup>(163)</sup>, aquélla que se nos presenta en la cotidianidad por la presencia de los Pueblos Originarios de "Nuestra América", ellos nos enseñan porque el *alter* es siempre su proximidad primera, de ahí el trato amable y sugestivo en el "no vas a poder cargarlo [pero] gracias" de la anciana.

De esta manera, lo que el pensar aymara nos trae desde la cotidianidad es la "aceptación" de la inseparabilidad en la dualidad, de ahí que no se puede negar -de principio- a "el Otro", porque el Uno y "el Otro" estarán presentes simultáneamente en la vivencia perdurable de la *Alter-nabilidad* de ambos.

Veamos estas premisas en el trabajo del filósofo Jorge Miranda Luizaga quien se propone "...dar a conocer y formular dos axiomas básicos del pensamiento andino:

1.- La unidad en sí es concebida tan sólo en la multiplicidad o por lo menos en la dualidad de la unida primogénita.

2.- La unidad es inseparable del dualismo y vice-versa."<sup>(164)</sup>.

---

<sup>163</sup>. Kusch, Rodolfo: *Esbozo de una antropología filosófica americana*, Buenos Aires, Ediciones Castañeda, 1978, p. 64.

<sup>164</sup>. Miranda - Luizaga, Jorge: *La Puerta del Sol, Cosmología y Simbolismo Andino*, La Paz, Artes Gráficas Editorial Garza Azul, 1991, p. 28, subrayado Nuestro.

Entonces cabe hacer algunas preguntas: si la dualidad de "lo Uno y lo Otro" desaparece, entonces ¿cómo se sitúa la problemática de la Alteridad? ¿Desaparece ésta también? ¿De qué manera "el Otro" es parte de la dualidad?

Iniciar las respuesta es partir del punto donde lo Uno es simultáneamente Dos, de esta manera, toda dualidad es unidad, la misma que es a la vez la diversidad del todo, noción por cierto "dis-tinta" de aquella Ontológica en la cual la unidad es exclusiva y excluyentemente la totalización del Todo solamente como la mismidad de "el Mismo".

Esta premisa del pensamiento aymara es la que nos ha permitido proponer la categoría de *Alter-nabilidad* como enseñanza aymara. En este sentido, y parafraseando a Rojas Aspiazu, aprender es equivalente a enseñar porque "ambos se van dando *Alternativamente*", "lo propio y lo extraño", "lo Uno" con "el Otro" que son inseparables parejas, de esta manera y Aquí, la dualidad es la imponente unidad de la realidad entendida como "comprensión" y "aceptación" de la misma como diversidad.

Continuaremos reflexionando lo educativo en el ámbito de la Alteridad y retomaremos Otro ejemplo, porque hay situaciones que ilustran con claridad lo que por lo Nuestro entendemos en lo educativo.

Es el caso de la medicina llamada "tradicional" o también "natural", que es una de las más sofisticadas muestras desde lo "profundo" del saber aprender de "el Otro", porque "el Otro" -"el Mismo" para Nosotros- enseña, y ésta es una sabia paradoja ya que aún con su negatividad totalizadora y en contra de su voluntad, "el Otro" no puede rehusarse al Encuentro con la Alteridad del Nosotros, entonces ahí, "lo propio" transforma, da la vuelta la Alteridad en *Alter*-nabilidad para lograr establecer el puente que si bien es asimétrico por la altura y posicionamiento de la dominación impuesta, puede ser transitado y aún ensanchado por la amable relación que brindamos actualmente los hijos de los pueblos que saben relacionarse *Alter*-ativamente con "el Otro".

Mi última visita al médico (de la Facultad) tuvo como resultado el diagnóstico de "streptococos" es decir, cierta infección en la sangre que puede derivar en la llamada "fiebre reumática", el médico facultativo recurrió a los análisis de sangre respectivos y en una gran muestra de eficiencia (que de verdad lo era) recetó 6 inyecciones de Benzetacil 2.400 u.i., una para cada mes.

En la misma oportunidad, la visita al tradicional "curandero" posteriormente dio como resultado el mismo diagnóstico, pero con un suplemento muy importante: el médico tradicional me preguntó si ya había visitado al médico (facultativo) y que si no lo

había hecho, él lo recomendaba y expresó que la enfermedad no era para cura de "sus manos", ésta fueron sus palabras textuales:

- "Esto no es para mi mano, visite Ud. al médico"
- A cuál?
- "A cualquiera".

Este punto de Encuentro que es el paciente y que muchos lo vivimos cotidianamente en "nuestra América", donde confluyen dos "dis-tintas" prácticas médicas, nos muestra con suma precisión no sólo la concepción desde la cual se hace una determinada práctica médica, sino y ante todo, la actitud real ante "el Otro" y en Nuestro caso la posibilidad de la *Alter*-natividad entre "lo propio y lo ajeno".

Consideremos reflexivamente tal sugestiva situación. Si ambas ciencias médicas tienen equivalente diagnóstico, la medicina facultativa lo propone por el lado afirmativo, lo que contrariamente lleva a que la medicina tradicional, que parte por el Otro lado (en este caso el negativo), logre también re-afirmar "la verdad" de "el Otro". Esta, sin duda, tiene además el mérito de tomarla en cuenta, es decir, que en el "horizonte cultural-civilizatorio" del médico tradicional está también la Otra medicina, la facultativa, pero no como híbrido sino como *Alter*, como Otro, más exactamente como posibilidad de

*Alter*-nabilidad, como capacidad de trocar e intercambiar entre “lo Uno y lo Otro”, entre “lo propio y lo extraño” o entre “lo propio y lo ajeno”, entre Nosotros y los Otros.

En la evocación "no es para mi mano", se reconoce en la Otra medicina al *Alter*, porque la mía no lo es toda. Esta afirmación sólo es posible en sociedades donde la Alteridad es una tradición, "el Otro" también cura y no sólo lo hace a su modo, sino que en muchos casos, tiene mayores respuestas que las mías. Reconocerlo no es sólo anunciarlo, sino que es ante todo, tener la capacidad y disposición de "aceptarlo" con todas las implicancias y consecuencias sobre mí mismo. De esta manera, la Alteridad que parte por el lado de "el Otro" se concreta en mí, sin mí no hay Alteridad, pero mi Mismidad puede y es de hecho la más sofisticada arma con capacidad de destruirla. De esta manera "el Otro" sólo es Otro hasta que el Mismo no lo ensimisme, no lo des-Otrice.

Podríamos recurrir nuevamente al “estar” de Kusch para hacer más “comprensible” este punto y no confundir, como bien lo aclara Dussel, Ontología con Alteridad. Entonces, podemos decir que "el Otro" sólo “está” y no es, porque si fuera, sería “el Mismo” y “el Mismo” no es Otra cosa que la extensión del Yo. Entonces solamente queda exclamar como bien dice la canción: “Let it be” -que traducido del inglés dice-

“déjalo ser”<sup>(165)</sup>, es decir, deja el ser de "el Otro", deja a "el Otro" sin ser, que pueda entonces “estar”.

Es, a la vez, muy sintomático que en castellano nos resulte muy difícil -como lo acabamos de ver- el expresar un pensar sin el verbo ser, sin la necesidad de recurrir a palabras que hasta incluso se salen del idioma. En este entendido se puede ver que en la Ontología el ser no renuncia a sí mismo ni siquiera como nominación, mucho menos entonces lo podrá hacer desde la Alteridad como *Alter-nación*.

La filosofía de Nuestra educación, que es Nuestra porque nos hermana en el *Jila* del “Paradigma Indígena” propuesto por Miranda Luizaga y no así por que nos cierra, ya que la Nuestra no es una actitud xenofóbica ni xenofílica, “comprende” con claridad a “el Otro” porque la contraposición y la dualidad la vive desde la diversidad, es decir, desde el “pluralismo” de Hamel y desde la *Alter-nabilidad* del Nosotros para situar la categoría.

Sostenemos, entonces, que el pueblo aymara vive la Alteridad, su tradición y su fundamento es Alterativo ya que logra desde la diversidad la *Alter-nabilidad* de los opuestos, la capacidad de “comprender” a “el Otro”. En este sentido la educación no es precisamente la excepción a esta premisa filosófica, es una de sus más concretas

---

<sup>165</sup>. Lennon, John-Macartney, Paul: *The Beatles*.

consecuencias ya que continúa coherentemente *Alter*-nando “lo propio y lo extraño” de Nosotros y los Otros en el proceso educativo no sólo como desarrollo, antes bien; como creación, como re-creación, como crecimiento. Veamos los alcances de esta aseveración.

Nuestra educación aymara nos presenta lo educativo desde el *Alter*, es decir, desde la pluralización en el Nosotros. Aquí no hay exclusión posible, al menos en Nuestro “horizonte cultural-civilizatorio”; retomaremos en este sentido la fuerza de la voz del Yatiri:

“...No podemos decir que esto es malo y lo otro bueno; todo lo que nos rodea, nos enseña. La vida nos enseña a vivir bien.”<sup>(166)</sup>.

Esta es la filosofía de la educación que está “más allá” y “afuera” de los límites de la educación como ciencia y como institución. En este punto la Alteridad deja de ser solamente una categoría filosófica para darse a entender como realidad y entonces ciencia e institución tendrán que “aceptar” lo que habían negado y excluido o la “comprensión” de “el Otro” no será lograda y la Alteridad será paralela como máxima proximidad y no como convivencialidad primera.

---

<sup>166</sup>. P’axi, Rufino; Quispe, Calixto; Escobar, Néstor; Conde Ramón: *Religión aymara y cristianismo*. En: Revista: *Fe y pueblo*, La Paz, Centro de Teología Popular, Octubre 1988, año III, No. 13, p. 9, subrayado y negrillas Nuestras.

Pero retomemos para aprender -en una exposición que presupone sólo el enseñar- el aliento del Yatiri en la aseveración de que “todo lo que nos rodea nos enseña”. Aquí el “Todo” desaparece, es decir que: o se des-Totaliza como mismidad para abarcarse en la “multiplicidad” o se des-Alteriza como Otredad para anularse en la totalidad.

Lo que la *Alter*-nabilidad aymara nos enseña es que “no podemos decir que esto es malo y lo otro bueno”, entonces se nos presenta la dualidad como unidad de contrarios y no como contradicción de opuestos. Aprender de lo malo hace a lo bueno como aprender de lo bueno hace a lo malo, ambos son simultáneamente Uno y Otro.

Pero ¿cómo deshacemos el sinsentido de la posibilidad de la equivalencia de ambos? Precisamente por la conclusión del enunciado: “la vida nos enseña a vivir bien”. Entonces ¿qué es la vida? Podríamos responder lógicamente que sólo lo sabe la muerte y entonces sí y desde “afuera” abrírnos hacia la Otra respuesta, la que nos da Nuestra educación: la vida es el vivir bien -como servicio y beneficio y no como opuesto del mal- pero ¿cómo? sencillamente aprendiendo y enseñando a vivirla.

Es a esta concepción educativa, que Luis Rojas Aspiazu ha realizado los primeros y más vigorosos aportes, al reflexionar respecto de la experiencia citada en Waykhuli, de la siguiente manera:

"... Educarse es para aquellas comunidades una dinámica vital espontánea, sistematizable y perfectible, sin apartarse de sus propios cauces.

Esta educación transcurre dentro el marco de un saber mayor, donde adquieren sentido, como algo muy delimitado e instrumental, técnicas y conocimientos que forman parte de lo que tradicionalmente se llama educación.

En esta concepción andina de la educación, que tomó en Bolivia el nombre de Ayni Ruway está ausente la división en teoría y práctica, en gente que se educa para pensar y otra para actividad manual. Tampoco existe la prioridad de situaciones serias como el trabajar y otras como las festivas, subordinadas a las serias."<sup>(167)</sup>.

Veamos esto con detenimiento, ya que el citado autor, al escribir desde un trasfondo "propio", expresa con claridad algunos de los fundamentos de Nuestra educación.

PREMISA I La educación transcurre dentro de un saber mayor donde técnicas y conocimientos adquieren sentido como algo muy delimitado e instrumental.

---

<sup>167</sup>. Rojas Aspiazu, Luis: *La educación en Nuestra América, introducción a la educación popular en Bolivia*, Cochabamba, Ediciones runa, 1983, p. 27, subrayado Nuestro.

PREMISA II. No existe división ni priorización entre:

- teoría y práctica
- educación manual y educación intelectual
- situaciones serias y situaciones festivas

"Para entender Waykhuli -nos aclara Rojas Aspiazu- y esa otra posibilidad, habrá que romper las represiones y los esquemas mentales establecidos por una economía cuantitativa, por el ordenamiento de la vida ciudadana, por los apremios de una ética individualista y las imposiciones de una sociedad tecnocrática."<sup>(168)</sup>.

Como se puede apreciar, la "cuestión del Otro" está claramente expresada, aunque sin el sofisticado lenguaje que la actual filosofía contemporánea le ha dotado, quizá porque para la problemática de "el Otro" sólo sea necesario re-conocer la vitalidad del fundamento. Pero, preguntémosnos una vez más: ¿quiénes necesitan re-conocer? ¿desde qué perspectiva de sentido?.

Se puede responder por el nivel general, diciendo que la **Alteridad** es necesaria actitud para aquellos pueblos que con "el Otro" sólo han tenido una vivencia de sí mismos, desde esta situación, la **Alteridad** toca y en demasía a la tradición social europea y a sus respectivas ramificaciones. En el caso de la cuestión educativa; toca los límites de

las Ciencias de la Educación como disciplina científica y a la clase media citadina como su principal actor.

---

<sup>168</sup>.Rojas, L., Romero, H., Kusch, R., Oñativia, O., Maidana, O.: *Ayni Ruway, educación y desarrollo en América nativa*, Cochabamba, Ediciones América profunda, 1978, p. 27, subrayado Nuestro.

## CONCLUSIONES

### TESIS I.

La educación es uno de los fundamentos constitutivos de cualquier "horizonte cultural-civilizatorio". Toda educación es en sí misma un proyecto de civilización, no hay civilización sin educación y tampoco educación sin civilización.

### TESIS II.

La Alteridad es antigua relación entre civilizaciones. En este decurso histórico, se conocen civilizaciones que niegan la Alteridad como también civilizaciones que "aceptan" la Alteridad, es decir, civilizaciones que viven con "el Otro"; situando de esta manera la relación de Alteridad como uno de los fundamentos constitutivos de su "propio" "horizonte cultural-civilizatorio".

### TESIS III.

¿De qué manera la relación de Alteridad se encuentra presente en Nuestra realidad educativa? La respuesta es: Como uno de sus fundamentos; "el Otro" envuelve horizontal, vertical y transversalmente Nuestro quehacer educativo, sin "él" la educación es todo menos Nuestra. Exceptuando, obviamente, aquellos enclaves extranjeros donde "el Otro" no puede ni atisbar una mirada.

#### TESIS IV.

En "lo profundo" están los Pueblos Originarios, el fundamento de "nuestra América", ellos son "el Otro" dusseliano que "está" "afuera de la Totalidad europea". El sujeto real de la relación de Alteridad antropológica como "dis-tinto" de "lo Mismo"; "más allá" de la centralidad europea y también más Aquí de la citadina clase media que a través de la racionalidad científica de las Ciencias de la Educación como disciplina, no alcanza a "comprender", "más allá" de sus límites.

#### TESIS V.

Nuestra vivencia particular de la relación de Alteridad, pluraliza la relación y le da vueltas; al re-volverla, tenemos por el lado de los que estamos "afuera" al Nosotros en relación con los Otros, los extranjeros, los foráneos que no comparten Nuestro Aquí/ahora y no pertenecen a Nuestra "propia" hermandad colectiva. Se rompe el "Paradigma Jilánico Andino" y entra entonces la historia de más de 500 años de guerras de conquista y de búsqueda de la eliminación de lo Nuestro, "lo propio" para que sea en la "Totalidad" exclusiva y excluyente sólo "lo Mismo".

#### TESIS VI

Asumimos el trabajo del Ayni Ruway que Luis Rojas Aspiazu expresa lúcidamente en la metáfora de "...la dualidad que nutre la personalidad del boliviano: lo propio y lo

extraño... afirmar y negar no conlleva la síntesis; cabe, al parecer, una solución: amasar la contradicción, darle forma y dinámica. Lo que siempre querrá decir, crecer desde lo propio asimilando lo extraño, porque ambos se van dando [*Alter*]-nativamente..."

## TESIS VII

"Amasar la contradicción" es Nuestra manera *Alter*-ativa de "crecer desde lo propio", compartir la hermandad no es manera alguna de fundar "Otra" ontología, ni constituir nuevamente al Ser ni siquiera como "Otra" identidad. Partir desde "más allá", desde "afuera"; es "estar" en "lo profundo" de la América Nuestra, Aquí, en la Alteridad aymara donde "el Otro", el extranjero es invitado y luego "aceptado" en la posibilidad de formar parte de una hermandad colectiva, común, Nuestra.

## TESIS VIII.

Aquí, la relación de Alteridad (pre-ocupación filosófica de tradición europea) es llevada por los límites del abismo en las profundidades de "nuestra América", hasta lograr el desborde de sus fronteras en el doble Juego de realidades (si el castellano puede hacer "comprensible" el sentido del Pujllay quechua). Entonces, la Alteridad se nos presenta como *Alter*-nabilidad, "lo Mismo y lo Otro" (en el incesante Juego del "así es" el mundo) "se van dando [*Alter*]-nativamente", ambos pueden trastocarse, Yo-"el Otro" en

el Nosotros/los Otros. La Alteridad es "mutua", negativamente resuelta por la ontología europea, *Alter*-nativamente asumida en la hermandad de Nuestra comunidad.

#### TESIS IX.

Ahora podemos "comprender", lo educativo como instancia más que como especialidad. ¿"Otra" Ciencia de la Educación? no, sencillamente "aceptar" Nuestra educación Aymara que se expresa con lucidez y fuerza en la amable voz del Yatiri:

"...No podemos decir que esto es malo y lo otro bueno, todo lo que nos rodea nos enseña, la vida nos enseña a vivir bien".

#### TESIS X

Es en este punto donde arribamos a los límites de las Ciencias de la Educación -él educador "éticamente" situado en la *praxis* de sus limitaciones, manteniéndose en la relación de Alteridad-. Lugar donde se presenta Otra educación, que viene de "más allá", desde "afuera" y es "dis-tinta" a la mismidad de la institucionalización educativa de la "forma escuela". Este es el punto introductorio fundamental, a través del cual hemos venido construyendo una sólida base que permita "comprender" y "aceptar" o "aceptar" y "comprender" la diversidad en la cual la educación como proceso y como ciencia es pertinente o es "Todo" menos, simplemente Nuestra.

## BIBLIOGRAFIA

Bonfil Batalla, Guillermo: *México profundo, una civilización negada*, México, Editorial Grijalbo, 1990.

Bonfil Batalla, Guillermo: *Pensar nuestra cultura*, México, Alianza Editorial, 1992.

Cárdenas, Felix en: Instituto Latinoamericano de Investigación Social: *Lo pluri-multi o el reino de la diversidad*, La Paz, ILDIS, 1993.

Choque, Roberto; Soria, Vitaliano; Mamani, Humberto; Ticona, Esteban; Conde, Ramón; Siñani, Tomasa; Laura, Francisco; Nina, Epifanio; Ayllu Chari: *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, La Paz, Aruwiyiri, 1992.

Cox Hoyos, Carlos Eduardo: *Acerca de las mediaciones culturales en el estudio de la música*, Ponencia a la II Reunión Anual de Etnología, La Paz, MUSEF, 1988.

Dagobert D. Runes: *Diccionario de filosofía*, España, Editorial Grijalbo, 1981.

Dussel, Enrique D.: *Para una ética de la liberación latinoamericana I*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1973.

Dussel, Enrique D.: *Para una ética de la liberación latinoamericana II*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1973.

Dussel, Enrique D.: *Método para una filosofía de la liberación, superación analéctica de la dialéctica hegeliana*, Ediciones Sígueme, Salamanca, España, 1974.

Dussel, Enrique D.: *1492 El encubrimiento del Otro, hacia el origen del "mito de la modernidad"*, La Paz, Plural editores-CID-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSA, 1994.

Dussel, Enrique D.: *La pedagógica latinoamericana*, Bogotá, Editorial Nueva América, 1987.

Dussel, Enrique D.: *América Latina: dependencia y liberación*, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro, 1973.

García-Pelayo y Gross, Ramón: *Pequeño Larousse en color*, Barcelona, Larousse, 1986.

Illich, Ivan: *La guerra contra la subsistencia, Antología*, Cochabamba, Ediciones Runa, 1991.

Kuhn, Thomas S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.

Kusch, Rodolfo: *América Profunda*, Buenos Aires, Editorial Bonum, 1986.

Kusch, Rodolfo: *El pensamiento indígena y popular en América*, Buenos Aires, Hachette, 1977.

Kusch, Rodolfo: *Esbozo de una antropología filosófica americana*, Buenos Aires, Ediciones Castañeda, 1978.

Kusch, Rodolfo: *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro, 1976.

Levinas, Emmanuel: *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1987.

Levinas, Emmanuel: *Humanismo del otro hombre*, México, Siglo XXI Editores, 1974.

Medina, Javier: *Del alivio a la pobreza al desarrollo humano, buscando la Bolivia del próximo milenio*, La Paz, HISBOL, 1994.

Medina, Javier: *Repensar Bolivia, cicatrices de un viaje hacia sí mismo, 1972 - 1992*, La Paz, HISBOL, 1992.

Michel Foucault: *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI, 1986.

Miranda - Luizaga, Jorge: *La Puerta del Sol, Cosmología y Simbolismo Andino*, La Paz, Artes Gráficas Editorial Garza Azul, 1991.

Miranda - Luizaga, Jorge: *Andine Kosmologie und Mathematik Eine philosophische Untersuchung zur Reanimation der Alt-andinen Weltanschauung*, La Paz, De. Garza Azul, 1991.

Miranda Luizaga, Jorge: *Paradigma Jilánico Andino, una visión socio política del desarrollo*, La Paz, Secretaría Nacional de Desarrollo Rural, Subsecretaría de Promoción Productiva, Dirección Social, 1994, mimeo.

Miranda - Luizaga, Jorge: *Filosofía Andina*, Ciclo de Conferencias, Instituto Goethe, La Paz, Agosto de 1994, en prensa.

P'axi, Rufino; Quispe, Calixto; Escobar, Néstor; Conde Ramón: *Religión aymara y cristianismo*. En: Revista: *Fe y pueblo*, La Paz, Centro de Teología Popular, Octubre 1988, año III.

Rojas Aspiazu, Luis: *América no es una utopía*, Cochabamba, Ediciones Runa, 1993.

Rojas Aspiazu, Luis: *La educación en nuestra América, introducción a la educación popular en Bolivia*, Cochabamba, Ediciones Runa, 1983.

Rojas Aspiazu, Luis: *El orden y el caos*, Bolivia, Ediciones Runa, 1996.

