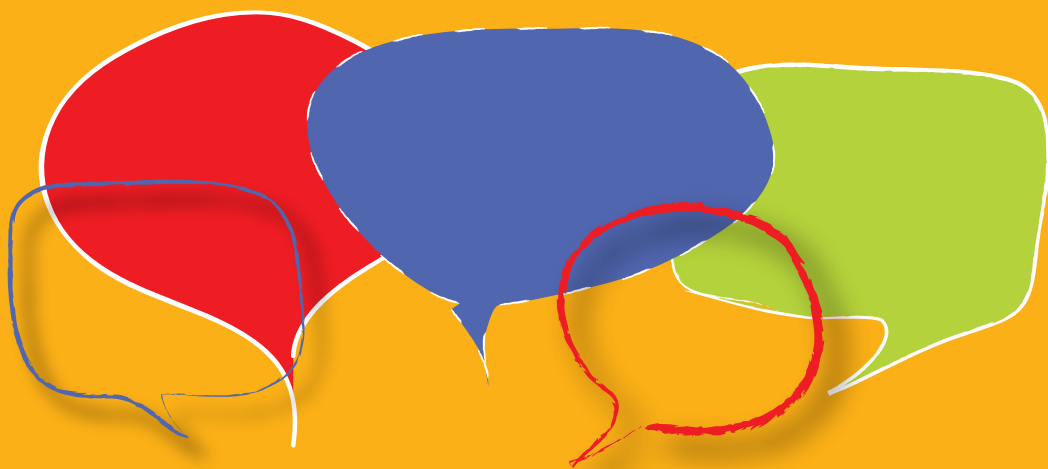


Qawastin ruwastin Viendo y haciendo

Encuentros entre sujetos del conocimiento
en la universidad



Juan Ansion
Ana María Villacorta

Editores:

Autores:

Esperanza Reyes • Fortunato Tito • Gavina Córdova • Gunther Dietz
Jennifer Huaytalla • Juan Ansion • Juana Rocío Dávila • Kennya
Ramírez • Luis Mujica • Margareth Najarro • Milka Tello • Pablo
Herbas • Rhider Antay • Ricardo Sánchez • Rosa María Vega • Ana
María Villacorta • Rosario Ventura • Vilma Pacheco • Yovana
Mendoza



PUCP

QAWASTIN RUWASTIN / VIENDO Y HACIENDO

QAWASTIN RUWASTIN / VIENDO Y HACIENDO

ENCUENTROS ENTRE SUJETOS
DEL CONOCIMIENTO EN
LA UNIVERSIDAD

Editores:

Juan Ansion

Ana María Villacorta

Primera edición, febrero 2014
Tiraje: 1,000 ejemplares

QAWASTIN RUWASTIN / VIENDO Y HACIENDO.
Encuentros entre sujetos del conocimiento en la Universidad

Publicación auspiciada por la Fundación Ford

© Pontificia Universidad Católica del Perú
Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32
www.pucp.edu.pe

© RIDEI - PUCP
ridei@pucp.edu.pe
www.pucp.edu.pe/ridei/
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2014-01531
ISBN: 978-612-4206-20-7

Diseño de carátula: Taryn Chee
Corrección de estilo: Raúl Bendezú

Diagramación e Impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO – UNSAAC
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA – UNSCH
UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ MARÍA ARGUEDAS – UNAJMA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ – PUCP

Coordinador General: Juan Ansion (PUCP)
Coordinadora UNSAAC: Vilma Pacheco Sota
Coordinadora UNSCH: Rosa María Vega Guevara
Coordinadores Andahuaylas: Edgar Martínez Huamán (UNAJMA), Pablo Herbas Gutierrez (UNSAAC)

EQUIPOS DE INTERAPRENDIZAJE:

UNSAAC:

Docentes:

Gloria Atasi Valencia
Luz María Cahuana Fernández
Gladys Espezúa Montes de Oca
Cayrel Genoveva Jiménez Paredes
Ruth García Pacheco
Vilma Aurora Pacheco Sota
Samuel Paredes Calcina

Jaime Pilco Loaiza
Luz Marina Ponce Aranibar
Aurora Rendón Villena
Ricardo Sánchez Garrafa
Lourdes Taype Conza
Delmia Valencia Blanco

UNSCH:

Docentes:

Jimmy Ango Bedriñana
Luisa Alcarraz Curi
Antonia Cárdenas Mayorga
Oriol Chuchón Gómez
Zenaida Gutierrez Fuentes
Georgina E. Icochea Mantel
Maria Luisa León Mendoza
Roaldo Pino Anaya
Loyda Tello Tello
Rosa María Vega Guevara

Estudiantes:

Juana Rocío Dávila Lazón
Kenia Díaz Castro
Angel Flores Luján
Jennyfer Huaytalla Martínez
Yovana Mendoza Huamaní
Kennya Melissa Ramírez Vargas
Margot Soto Calderón
Cledy Suárez Echaccaya
Rosario Ventura Cépida
Edda Yance Soto

UNSAAC sede Andahuaylas:

Docente:

Pablo Herbas Gutierrez

UNAJMA:

Docentes:

Edgar Martínez Huamán

Fredy Taipe Pardo

Fidelia Tapia Tadeo

PUCP:

Juan Ansion Mallet

Gavina Córdova Cusihamán

Estudiantes:

Fortunato Tito Oscoco

Estudiantes:

Ridher Antay Ccaccya

Abel García Yslachín

Marianela Díaz Lloclla

Haydeé Luna Reyes

Américo Moreno Quispe

Luis Mujica Bermúdez

Ana María Villacorta Pino

Nota de edición:

En coherencia con el esfuerzo de diálogo intercultural, la corrección de estilo buscó valorar la diversidad de usos lingüísticos regionales de los autores del presente libro. En ese sentido, se intentó respetar las prácticas letradas de cada uno de ellos en relación con la literacidad académica, con el objetivo de que la corrección normativa no implique una imposición de un tipo de escritura sobre otro, sino que se pueda apreciar que todas estas prácticas pueden interactuar dentro de un mismo texto académico.

INDICE

PRESENTACIÓN	13
INTRODUCCIÓN	15
1. ENSAYOS SOBRE CONOCIMIENTOS E INTERCULTURALIDAD	
Retos para el diálogo de conocimientos en la Universidad	21
<i>Juan Ansion</i>	
Conocimiento o riqsiy: apuntes para una epistemología en el mundo andino.....	37
<i>Luis Mujica</i>	
Diversidad e Interculturalidad en la Universidad: logros y desafíos desde el contexto mexicano	71
<i>Gunther Dietz</i>	
2. BOSQUEJOS DESDE EL INTERAPRENDIZAJE	
Tensiones y retos para el diálogo/encuentro con el conocimiento agrícola campesino en la Universidad	95
<i>Ana María Villacorta</i>	
Algunos conocimientos andinos para pensar en seguridad alimentaria.....	115
<i>Pablo Herbas</i>	
El conocimiento ancestral de la semilla	129
<i>Rhider Antay</i>	
Hablemos sobre la tierra “Pacha Mama”	133
<i>Fortunato Tito</i>	
Si lo conversamos, sabemos. Versaciones sobre salud	137
<i>Gavina Córdova</i>	

Identificación de tensiones en la incorporación de la medicina tradicional en la Universidad	167
<i>Juan Ansion</i>	
Ritual del parto en los andes de Ayacucho. Dramatización presentada por estudiantes de obstetricia	175
<i>Juana Rocío Dávila, Yovana Mendoza, Rosario Ventura, Kennya Ramírez, Jennifer Huaytalla</i>	
3. APORTES AL DEBATE DESDE DIFERENTES ESPECIALIDADES EN LA UNIVERSIDAD	
Interculturalizando las rutas de la educación superior y el arquetipo del docente universitario	183
<i>Vilma Pacheco</i>	
Diálogo de conocimientos en salud: una experiencia energizante en la Universidad	205
<i>Rosa María Vega</i>	
Comentario	213
<i>Esperanza Reyes</i>	
La experiencia de investigación sobre la “muña” o “muñá” y el diálogo de conocimientos en Huánuco	217
<i>Milka Tello.</i>	
Comentario	233
<i>Ricardo Sánchez Garrafa</i>	
Comentario general	241
<i>Gunther Dietz</i>	
4. REFLEXIONES SOBRE LO AVANZADO	
Hacia un diálogo de conocimientos en perspectiva intercultural	249
<i>Juan Ansion, Gavina Córdova, Luis Mujica, Ana María Villacorta</i>	
5. LOS PASOS PREVIOS	
La experiencia del laboratorio de investigación.....	267
<i>Margareth Najarro</i>	
Anexos	297
De los autores	311

PRESENTACIÓN

La vocación de propiciar *encuentros* es, sin duda, uno de sus principales aportes del texto que tenemos entre las manos. Nos permite establecer un vínculo en el que se congregan no solamente “varias razones”, sino también muchos sentimientos. Es un caleidoscopio: nos acercamos al mundo y, a través del libro, comprendemos que está compuesto de facetas, trazas, matices y cantos que no éramos capaces de percibir, si no es con su ayuda.

Por un lado, es el fruto del *encuentro* de varias universidades peruanas. Esto, que debería ser un quehacer cotidiano en la vida universitaria de nuestro país, es en realidad excepcional y fruto de un gran esfuerzo y compromiso. Coordinar propósitos, intereses, tiempos de encuentro y tiempos de reflexión no es sencillo. Sin embargo, el libro es un testimonio de que se ha logrado de forma, además, muy exitosa. Son los espacios de *encuentro* de conocimientos, precisamente, los que la Red Peruana de Universidades (RPU) –de la que forman parte la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, la Pontificia Universidad Católica del Perú y, por extensión y comunidad, la Universidad Nacional José María Arguedas de Andahuaylas– desea propiciar, apoyar y profundizar. Este es el primer texto en el que la RPU puede participar y tiene, por ello, un valor muy especial.

Por otro lado, como lo señala el subtítulo del libro, es el *encuentro* de sujetos de conocimientos y esto nos parece particularmente significativo. Sabemos que el saber de la academia, la forma en la que se construye el conocimiento en la Universidad, es la que ha sustentado el desarrollo del conocimiento occidental. Representa claramente a una tradición construida sobre el fundamento del *logos* que ha permitido grandes avances para el hombre, pero que también ha hecho patente sus enormes limitaciones. Por ello, debe claramente reconocerse como una tradición entre muchas otras, una cultura entre otras, una manera de

construir la verdad entre numerosas formas de construirla -y utilizamos deliberadamente el término “construir,” porque consideramos que la verdad está delimitada por el espacio y tiempo en la que se erige-. Y, si tenemos en cuenta que la tradición occidental del *logos* es una entre muchas otras, podemos hacernos una idea de cuánto todavía nos falta por comprender y conocer desde la academia.

Este texto nos permite encontrarnos con otra forma de construir conocimiento que es la del mundo andino, con la que, además, tenemos una especial responsabilidad, porque, de manera más consciente en algunos o inconsciente en otros, también forma parte de nosotros. Es estimulante, asimismo, que se propicie el diálogo desde la academia, porque usualmente este es un espacio que solo se despliega dentro de los límites de su propia tradición. Solo en las últimas décadas empieza a generarse una reflexión sobre este *logocentrismo*, sobre la posibilidad de considerar otras formas de construir conocimiento. Este libro nos permite salir al *encuentro* de diversos “sujetos de conocimientos”, es decir, de quienes están insertos en esa otra cosmovisión.

Qawastin Ruwastin / Viendo y Haciendo es como se resume la forma de conocimiento andina en este texto. Es un círculo activo de observación y acción, en constante proyección hacia lo aplicado. De esa forma, se transmiten las costumbres, el quehacer cotidiano, las relaciones personales y los oficios. Esta forma de crear conocimiento entra en diálogo con la occidental y se producen interesantes e importantes intercambios; se propicia una mayor comprensión de ambos ámbitos y el *encuentro* de conocimiento los enriquece.

Todo lo señalado hace que, para la Red Peruana de Universidades, sea una gran satisfacción haber contribuido en la publicación de este texto.

Estrella Guerra Caminiti
Jefa de la Oficina de la Red Peruana de Universidades
Dirección Académica de Relaciones Internacionales

INTRODUCCIÓN

El grupo de la Red Internacional de Estudios Interculturales de la PUCP viene trabajando desde años en el estudio y promoción de la ciudadanía intercultural. Busca, en especial, contribuir a la incorporación del enfoque intercultural en la educación universitaria impulsando un proceso de intercambios con los miembros de la comunidad universitaria para que descubran la importancia del diálogo con los conocimientos heredados de las antiguas culturas como fuente de renovadas perspectivas de desarrollo y de formación ciudadana.

El enfoque intercultural, en ese sentido, no solo responde a una política de acción afirmativa que promueve la expansión de capacidades y el éxito de estudiantes de sectores marginados del mundo andino en la educación superior, sino que apunta más allá: a la transformación de la Universidad para que dialogue con las diversas fuentes culturales y de conocimiento de su propia sociedad.

Este texto es parte de una reflexión de muchas y diversas voces en torno a una pregunta que podríamos formular del siguiente modo: ¿cómo promover un diálogo riguroso, informado y fructífero entre las formas de conocimientos que provienen de las culturas andinas y las que son propias de la actividad académica en nuestras universidades?

El material presentado proviene en gran parte de un seminario realizado en la PUCP del 6 al 7 de junio del 2013 titulado *Hacia el diálogo de conocimientos en la universidad*. Este encuentro constituyó la culminación de un proceso de investigación-acción en universidades nacionales de la zona andina: la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), la Universidad Nacional José María Arguedas de Andahuaylas (UNAJMA), además de la sede de la Facultad de Agronomía y Zootecnia de la UNSAAC de esta última ciudad.

En grupos de docentes y de estudiantes se había venido trabajando en una serie de talleres sobre los temas de salud (en la UNSCH y la UNSAAC) y agricultura (en la UNAJMA y la sede UNSAAC de Andahuaylas). Estos dos temas se eligieron tomando en cuenta la existencia previa de muchos estudios técnicos y antropológicos sobre las prácticas y conocimientos andinos en estos campos.

Los talleres buscaban investigar las posibilidades de desarrollar un trabajo intercultural en estos dos campos académicos, a la vez que sensibilizar y movilizar a docentes y estudiantes para un trabajo en ese sentido. De manera particular, se buscaba promover en los participantes el reconocimiento de los diversos conocimientos de las poblaciones rurales de donde provienen la mayoría de ellos, así como fortalecer la identidad y autoestima de los estudiantes a través de la valoración y percepción de sus prácticas como conocimientos válidos para su ejercicio profesional.

Para ello, planteamos un diálogo académico de una manera diferente buscando romper la barrera invisible de la jerarquía docente-alumno, lo que posibilitó un ambiente que se potenció significativamente al establecer que el trabajo que ellos y sus familias realizan en el campo son conocimientos a pesar que no se los tipifique como tales. Igualmente importante fue iniciar el diálogo a través de la narración de su trabajo y el de sus familias, convirtiendo sus conocimientos en oralidad utilizando el quechua. La participación de Gavina Córdova y Luis Mujica fue crucial para estimular la reflexión y análisis en su propia lengua.

Al reflexionar sobre las posibilidades de incorporar conocimientos andinos en la Universidad se apuntaba también a identificar los obstáculos para el desarrollo del diálogo de conocimientos en la universidad. En suma, se trataba de avanzar en el análisis de las posibilidades de concretar el enfoque intercultural en la práctica pedagógica universitaria.

Con los materiales recogidos durante estos talleres se contó con una buena base para el seminario que se organizó en la UCP, aunque el encuentro no se limitó a presentar los resultados alcanzados en el proceso de talleres. Este se planteó, más bien, como una buena oportunidad de proseguir en la reflexión y debate sobre las posibilidades y dificultades de un diálogo serio y fructífero entre las formas de conocimientos que provienen de las culturas andinas y las que son propias de la actividad académica.

Para ello, invitamos a estudiantes y docentes que habían participado en el proceso para continuar con el diálogo y escuchar sus puntos de vista de manera directa en un ambiente en el que estábamos reunidos todos

los involucrados en este proyecto. Pablo Herbas Gutiérrez, Ridher Antay Ccacca y Fortunato Tito Oscco nos ilustraron sobre seguridad alimentaria, conocimientos sobre la semilla y la tierra como *Pachamama*. Así mismo, un grupo de estudiantes de la UNSCH presentaron una dramatización del parto vertical en quechua, de la que se reproduce el guión. Vilma Pacheco Sota y Rosa María Vega Guevara hablaron sobre la experiencia vivida en los talleres en la UNSAAC y la UNSCH, respectivamente, y Ricardo Sánchez Garrafa, participante de los talleres de la UNSAAC, hizo un apreciado comentario desde la biología molecular.

Invitamos también a especialistas relacionados con el tema de la interculturalidad en la universidad para escuchar sus comentarios. En el campo de la salud, nos acompañó Esperanza Reyes, de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, y en el de agricultura, Hilda Araujo, de la Universidad Nacional Agraria de la Molina, además de Millka Tello de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. Asimismo, desde la Universidad Veracruzana de México, estuvo con nosotros Gunther Dietz, quien inició el seminario con una conferencia magistral que amplió nuestros horizontes al hablarnos desde la experiencia de una universidad intercultural mexicana.

Luego de la realización del seminario se dio un fuerte trabajo de recopilación y perfeccionamiento de los trabajos presentados. A lo largo de sesiones de trabajo intensas, el equipo de la PUCP se reunió para revisar este material y la experiencia vivida en todo el proceso para elaborar las “reflexiones sobre lo avanzado” que se proponen como pistas abiertas que son el producto de un trabajo colectivo. Además de este texto, del trabajo de ese equipo salió la idea del título y de la estructura del libro. Por ello, extendemos un especial agradecimiento a Luis Mujica y Gavina Córdova por sus indispensables aportes en todos los planos de nuestro trabajo común.

Finalmente, nos pareció útil presentar un documento, a modo de memoria, elaborado por Margareth Najarro, que nos ayudará a comprender cómo se fue desarrollando la metodología en una experiencia previa. La metodología de trabajo en talleres ha sido, en efecto, un proceso participativo que ha permitido desarrollar con éxito un proyecto con docentes de la UNSAAC y de la UNSCH que ha concluido, por un lado, en la publicación del libro *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad* y, por otro lado, una investigación con estudiantes de la UNSCH que llegó a término en el libro *Ama usuchisqa kanapaq. Para ser ciudadanos y no ser discriminados*.

Este texto de la Red Internacional de Estudios Interculturales de la PUCP representa la culminación de un trabajo realizado como parte del programa de acción afirmativa *Hatun Ñan*, auspiciado por la Fundación Ford en las universidades nacionales de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) como parte de la iniciativa “Pathways for Higher Education”. A su vez, confiamos que será el inicio de una pista que va más allá del carácter compensatorio de programas dedicados como este a “discriminar positivamente” a los discriminados. Trabajar seriamente por una universidad intercultural es, a nuestro entender, la mejor manera de apoyar a los estudiantes originarios sin asimilarlos con el costo de pérdida de sus referencias culturales, sino dándoles la oportunidad de participar plenamente en la producción de conocimientos con las ventajas que les ofrece contar con los recursos con los que otros no cuentan: los de su propia cultura reconocida por el mundo académico. De esta manera adquirirán, además, ciudadanía plena al contribuir significativamente a la renovación del quehacer universitario dentro de los nuevos horizontes de la ciencia actual, orientados por el creciente paradigma del pensamiento complejo.

Esa es la perspectiva a la que llegamos con este proyecto que buscó ampliar la experiencia anterior e iniciar un trabajo de mayor profundidad e incidencia en el sistema universitario peruano en general, en la búsqueda de aplicar un enfoque intercultural a la educación superior.

En este camino promisorio hemos coincidido con muchas personas, algunas de las cuales plasmaron su entusiasmo al participar en este libro. A través de estos autores agradecemos también a todos los estudiantes y docentes que aportaron a nuestros debates en los talleres realizados.

Esperamos, finalmente, poder seguir contando con la colaboración de las instituciones con las que hemos venido trabajando y que merecen todo nuestro reconocimiento. Volvamos a mencionar aquí la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) con sus respectivos programas *Hatun Ñan*, la Universidad Nacional José María Arguedas de Andahuaylas (UNAJMA) y la sede de la Facultad de Agronomía y Zootecnia de la UNSAAC de esta última ciudad. Asimismo, va también nuestro agradecimiento a la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco (UNHEVAL), al Centro de Investigación de Zonas Áridas (CIZA) de la Universidad Nacional Agraria de la Molina y a la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Finalmente, nuestro agradecimiento a la Fundación Ford y a la Red Peruana de Universidades sin las cuales este proyecto no hubiera podido realizarse.

**ENSAYOS SOBRE
CONOCIMIENTOS E
INTERCULTURALIDAD**

1

Retos para el diálogo de conocimientos en la Universidad

*Juan Ansion
PUCP*

La Universidad es por naturaleza un lugar de reflexión, de debate crítico y de producción de un conocimiento que pretende tener valor universal. A la vez, como producto histórico, la institución universitaria está profundamente marcada por su origen occidental. En un país como el Perú, de marcada diversidad cultural, es importante reflexionar sobre la realidad de un conocimiento que se dice universal, pero que ignora generalmente formas de conocimiento vinculadas a matrices culturales no occidentales, tales como la andina o la amazónica.

Nuestra sensibilidad con respecto a la relación entre formas diversas de conocimientos se origina en la experiencia con los estudiantes del programa de acción afirmativa Hatun Ñan en las universidades nacionales de Huamanga y Cusco, específicamente cuando percibimos que la mejor ayuda que les podía ofrecer la Universidad era aproximarse a las formas de conocer más cercanas a ellos, las que habían bebido desde la niñez. También nos motiva la constatación de las dificultades de los maestros de Educación Intercultural Bilingüe para encontrar materiales útiles para su trabajo en las aulas. Existe un discurso cada vez más difundido que pregona el trabajo con materiales culturales de los pueblos originarios en las escuelas, pero los profesores tienen poco acceso a los productos de investigaciones y menos aún a orientaciones sobre la manera de relacionar estos materiales con los conocimientos escolares reconocidos como tales. Así, mientras no exista una reflexión seria en la Universidad sobre la manera de hacer dialogar los diversos conocimientos con miras a fortalecer una cultura académica que se nutra de esa diversidad, seguirá siendo excepcional y heroico el logro de los profesores para lograr esa articulación de manera más o menos provechosa y acertada.

El trabajo intercultural, en efecto, no es simplemente un asunto de sumar o yuxtaponer. Desde luego, incorporar en el quehacer académico elementos de las antiguas culturas actualmente subalternizadas representa un paso importante en el camino hacia el diálogo. Pero es un paso insuficiente que, si no da lugar a otros avances, corre el riesgo de conducir a una visión folclorista de las culturas y a una búsqueda de identidad que se construye en contraposición simplista a los avances de la ciencia. Por esa vía no hay éxito posible.

En ese sentido, la perspectiva intercultural requiere, como paso siguiente, la búsqueda de la articulación de formas de conocimiento, lo cual supone empezar por reconocer la total desigualdad existente entre las partes en las relaciones actuales de poder. No se pueden soslayar estas relaciones de poder, pero tampoco lo podemos reducir todo a ellas. Las tensiones existentes también son de carácter epistemológico: responden a diferentes maneras de acercarse al conocimiento, es decir, de relacionarse con la realidad en busca de la verdad. El diálogo de conocimientos en la Universidad supone construir las bases de la discusión. No se trata de sumar yuxtaponiendo las dos formas de enfocar la realidad. El diálogo no es simple tolerancia, sino capacidad de escucha mutua para aprender del otro. No significa desconocer las tensiones e incompatibilidades, sino más bien tomar conciencia de ellas para procesarlas, encontrar los acuerdos más profundos, incorporar hallazgos y modos de ver diferentes, en breve, trabajar las formas de articular las perspectivas.

Es un lugar común la constatación de la diversidad cultural en el Perú, pero en educación y en especial en la Universidad no se va generalmente más allá de un discurso que valora la dimensión estética de la cultura (la música y la danza, las fiestas, la artesanía), sin reconocer la muy importante dimensión del conocimiento que subyace a muchas de las prácticas culturales. En este reconocimiento y diálogo con las formas antiguas de conocimiento radica, sin embargo, uno de los mayores potenciales de la Universidad peruana. Su cercanía a ellas constituye su mejor posibilidad de aportar de manera original al conocimiento global en el mundo de hoy. Lo universal (que es, no lo olvidemos lo propio de la *universitas*), por definición, no le pertenece a ninguna cultura en particular, sino que se alimenta de la diversidad y del encuentro entre los que son diversos.

Por su parte, para los estudiantes y docentes de nuestras universidades andinas, esta perspectiva les ofrece también la ventaja de poder

integrarse al diálogo global desde sus propias vivencias o, por lo menos, desde vivencias muy cercanas, siempre que logren desprenderse de prejuicios heredados de la situación colonial. La principal dificultad no es de orden técnico, sino mental: cómo romper con las múltiples y a veces sutiles formas de discriminación étnica y con las jerarquías sociales basadas en un conocimiento escolar poco abierto a la investigación y al verdadero espíritu científico.

El programa Hatun Ñan, auspiciado por la Fundación Ford, fue nuestro punto de partida en estas reflexiones. Como programa de acción afirmativa, busca dar ventaja a los estudiantes originarios de dos universidades andinas. En el acompañamiento a este programa descubrimos que el mejor apoyo que se podía dar a estos estudiantes era contribuir a la transformación de la Universidad, para que sus desventajas, que los convierten en objeto de discriminación, se conviertan en ventajas. Eso significa confirmar la acción afirmativa en acción para interculturalizar la Universidad.

En el presente trabajo, nos limitamos a trabajar dos temas, la agricultura y la salud.

a. Algunas preguntas iniciales

Avanzar en el diálogo de conocimientos supone, antes que nada, desarrollar una actitud abierta y formularnos preguntas cuyas respuestas no conocemos de antemano y que servirán de guía para un recorrido que será largo y complejo. Algunas de estas preguntas podrían ser las siguientes.

- ¿Es posible integrar legítimamente los conocimientos tradicionales en salud y agricultura como parte del conocimiento universal?
- ¿Pueden los conocimientos tradicionales asociarse o articularse con los conocimientos científicos? y ¿de qué manera lo harían?:
 - ¿con la asimilación de las mejores prácticas tradicionales a los conocimientos académicos?
 - ¿con la yuxtaposición de ambos sistemas?
 - ¿en una articulación negociada?
 - ¿en la construcción de un *metasistema* que los incluya a ambos?
- ¿Cuáles serían las bases epistemológicas que legitimen cualquiera de estas formas de incorporación o articulación?
- ¿Cómo vencer los prejuicios vinculados a este proceso?

- ¿Qué relaciones de poder –institucionales y sociales– conspiran contra esa posibilidad? y, por el contrario, ¿cuáles son los vientos a favor de esa posibilidad?
- ¿Qué perderían y ganarían las universidades peruanas al avanzar en este proceso?

b. La necesidad de una mirada fresca

La ciencia moderna ha permitido el desarrollo de grandes logros tecnológicos, pero, a la vez, están apareciendo cada vez más problemas relacionados a las consecuencias de este tipo de desarrollo para la salud de las personas y para la propia subsistencia del planeta. En particular, los desarrollos de los agroquímicos están poniendo en peligro nuestra salud.

b.1. Salud

La biomedicina ha tenido enormes éxitos gracias los revolucionarios desarrollos tecnológicos frutos de la ciencia moderna. El uso del método experimental y de laboratorios cada vez más sofisticados, el desarrollo de una farmacopea sobre bases científicas (y, en especial, el control de las infecciones mediante antibióticos) y el recurso generalizado al método estadístico son productos de enorme importancia para la salud en la vida moderna.

Al mismo tiempo, no obstante, la medicina moderna ha barrido con muchas prácticas médicas tradicionales, aunque no ha podido terminar con ellas, especialmente en países de antiguas tradiciones (en los países orientales, por ejemplo, y también, hasta cierto punto, en los países andinos). De ese modo están en riesgo de extinción muchas formas de curar que representan pistas diversas, algunas o muchas de las cuales son más baratas u ofrecen alternativas a impases actuales.

b.2. Agricultura

De modo similar, la agricultura ha tenido un enorme crecimiento con el desarrollo de los agroquímicos, lo que ha dado lugar a la llamada revolución verde y al desarrollo de una agricultura extensiva cada vez más industrializada con fuerte elevación de la productividad.

Simultáneamente este tipo de agricultura, que es la que se ha impuesto en el mundo, está mostrando sus límites al obtener productos menos sanos, cuando no dañinos para la salud, y al exigir cada vez más a tierras que se empobrecen. La crítica ecologista –y las alternativas que se van

construyendo en esa línea— muestra que existen otras posibilidades que van al encuentro de antiguas prácticas agrícolas. En el caso particular de los Andes, la dificultad de una agricultura extensiva en terrenos empinados ha sido combatida con un gran manejo de la diversidad, que se encuentra en la actualidad con las alternativas más avanzadas de la producción ecológica.

b.3. Salud y agricultura

En ambos casos, los increíbles logros alcanzados señalan a la vez los límites de ese modo de desarrollo. Y desde las propias disciplinas han surgido desde hace tiempo críticas severas. Tomemos en consideración, por ejemplo, los límites de la biomedicina señalados por la OMS o las críticas de los ecologistas a la agroindustria actual. Ambos casos están estrechamente relacionados con el fenómeno del calentamiento global, que se ha convertido en uno de los principales retos de nuestro mundo actual.

Se requiere, entonces, volver a examinar con nuevos ojos las bases mismas de nuestro desarrollo. En ambos temas hace falta tomar distancia y mirar hacia otras pistas de trabajo, con principios parcialmente diferentes, que encontramos en particular en tradiciones diferentes que fueron dejadas de lado por la corriente (hasta ahora) principal.

c. Mirar el problema desde las condiciones de producción del conocimiento

Un punto de partida para refrescar nuestra mirada puede ser examinar en qué condiciones se produce el conocimiento. Esto nos permitirá evitar la trampa de la naturalización del saber, la de creer que lo que actualmente se reconoce como conocimiento válido lo es porque es superior en sí mismo, independientemente de las condiciones sociales en las que se da.

La biomedicina y la agroquímica se vienen desarrollando, en efecto, sobre un trasfondo social y cultural favorable: la ciencia positiva los legitima, los grandes éxitos tecnológicos en todos los campos los favorece, y cuentan con posiciones de poder muy sólidas en políticas públicas y en empresas transnacionales gigantescas, como la agroindustria y la industria farmacéutica. La biomedicina, además, cuenta con legislación que protege a sus profesionales.

Los éxitos son evidentes en ambos campos. En salud, saltan a la vista el control de epidemias, la reducción drástica de la mortalidad, la prolongación espectacular de la esperanza de vida. En agricultura se

observa una ampliación de la frontera agrícola, el mejoramiento de especies, el combate de plagas, la elevación de la productividad.

Simultáneamente, el costo de estos progresos es muy elevado en muchos sentidos y sus límites son cada vez más claros. Pese a todos los progresos, la salud de los pobres sigue sin ser protegida y garantizada. Por ejemplo, la tuberculosis y las enfermedades infecciosas, condiciones con tratamientos conocidos, continúan haciendo estragos en las poblaciones más vulnerables. En materia de infecciones, se está produciendo una huida hacia adelante para combatir bacterias cada vez más resistentes a antibióticos. Sistemas de vida urbanos cada vez menos saludables (estrés, consumo de comida chatarra, entre otros) no se enfrentan desde sus raíces, sino con drogas sofisticadas e intervenciones quirúrgicas cada vez más complejas. La especialización cada vez mayor hace, por otro lado, cada vez más difícil tener una visión integral del cuidado de la salud de las personas.

En agricultura, el costo de los progresos señalados es el empobrecimiento de las tierras y la calidad decreciente de los productos, por contaminación y menor valor alimenticio de los mismos, al punto que está en cuestión la sostenibilidad del sistema a largo plazo. En lugar de explorar prácticas existentes que ya han sido probadas, la exploración preponderante se dirige hacia una búsqueda de estandarización vinculada a la lógica industrial, en desmedro de un desarrollo de la biodiversidad. Asimismo, la difusión de los transgénicos pone en peligro la diversidad genética del planeta y el uso de ciertos productos químicos amenaza ahora la supervivencia de las abejas, agente principal de polinización.

Ante estos serios límites del desarrollo actual de la salud y la agricultura, los conocimientos tradicionales, aunque también presentan dificultades, merecen ser tomados en cuenta con mucha seriedad.

Estas prácticas tienen a su favor cientos o miles de años de existencia, pero en la actualidad cuentan con serias limitaciones para reproducirse. En salud, en el mejor de los casos, son tolerados en los aspectos en que, desde el punto de vista de la biomedicina, parecen inofensivos o porque tienen un efecto placebo. En agricultura, son restringidos a las prácticas de autoconsumo, cada vez más acosadas por un contexto agresivo.

En salud, en las condiciones sociales actuales, ya no existe el control que tradicionalmente los agentes de salud podían ejercer unos sobre otros para reconocerse mutuamente. Se ha vuelto muy difícil saber quién ejerce prácticas terapéuticas tradicionales de manera legítima. Y, aunque en el

Perú no exista una persecución de los médicos tradicionales (incluso el Colegio Médico tiene una subcomisión sobre el tema, y hay declaraciones de la OMS que la favorecen), el peso del sistema oficial de salud y las relaciones de poder que establece no contribuyen a su desarrollo. En agricultura, por su parte, el mercado moderno y las migraciones internas han cambiado radicalmente la forma de producir. Y la producción agroecológica sigue siendo básicamente una forma de militancia al existir escasa conciencia en el público sobre su valor.

Sin embargo, en los últimos años se ha venido ampliando el panorama de posibilidades. Existe una búsqueda por medicinas alternativas, sean estas de origen oriental o formas nuevas o redescubiertas de trabajo con energías en un contexto urbano contemporáneo. La perspectiva ecológica en agricultura ha ido adquiriendo también adherentes, a menudo vinculados con alguna corriente de medicina alternativa. Todo ello parece pertenecer a una ola de fondo que es mucho más que una moda.

d. Volviendo la mirada hacia enfoques holísticos

Como se ha venido señalando, si bien la biomedicina y la agroquímica siguen progresando gracias a una especialización cada vez mayor, esta es también una de sus limitaciones. De ahí el interés actual por el reencuentro con miradas integrales y con enfoques holísticos.

Una de las principales limitaciones parte de un enfoque que aborda el cuerpo desde fuera, desde determinaciones externas, sin tomar en cuenta la integración del cuerpo con la mente y el espíritu. Esta limitación se percibe actualmente desde el propio sistema biomédico y también desde importantes corrientes de la psicología. En el sentido común actual también ha crecido la conciencia de una unidad fundamental de la persona. En agricultura, esta tendencia se manifiesta en la mirada ecológica sobre la naturaleza como un conjunto vivo en el que interactúan de forma compleja muchos sistemas interdependientes. Esta mirada se reencuentra con las antiguas formas de producción que aprendieron a aprovechar la diversidad de climas, microclimas, suelos y plantas, como lo hicieron en particular los pueblos andinos con mucho éxito. Esta perspectiva integral no se limita a la relación con la naturaleza, sino que también incorpora el propio medio social en su organización, sus rituales y sus representaciones.

La astrofísica —especialmente desde la física cuántica y la difusión generalizada de algunos de sus hallazgos— replantea nuestra manera

de ver el cosmos. En el mundo académico, el viejo positivismo está retrocediendo frente a nuevas teorías y nuevas evidencias, aunque la penetración del positivismo en el sentido común profesional –en medicina y en agronomía, y en menor medida en el sentido común general– sigue muy poderosa.

En ese contexto, los sistemas holísticos resultan atractivos, pero no se articulan fácilmente con los sistemas cada vez más sofisticados y especializados de la biomedicina moderna y de la agroquímica. De modo general, las disciplinas científicas están en búsqueda de nuevas formas de articularse entre ellas y de articular sus subdisciplinas. Esta búsqueda de articulación e integración es la consecuencia de la conciencia de los límites de las separaciones metodológicas que han sido necesarias para el desarrollo de cada disciplina o subdisciplina en particular y, a la vez, refleja una cierta nostalgia por la perspectiva holística que otros modos de conocer han seguido cultivando. Esta situación abre posibilidades de diálogo y de intercambio, aunque se trata de un diálogo difícil, pues la reintegración de lo previamente disperso es un proceso muy distinto del de una perspectiva holística que no pasó por este proceso. El anhelo de construir una totalidad de pensamiento parece, sin embargo, un terreno fértil de mutuo aprendizaje.

e. Un concepto ampliado de ciencia

Necesitamos, entonces, ampliar la mirada y volver a considerar lo que entendemos por ciencia, no para desechar los grandes logros alcanzados desde el paradigma positivista, sino para integrarlos en una visión más amplia. Esto supone reconocer que la ciencia no se reduce al experimento de laboratorio ni a las mediciones cuantitativas. En verdad, esta visión reduccionista de la ciencia nunca fue la de todos los científicos y ciertamente no fue la de los mejores. Hace falta, pues, salir de la ciencia de manuales (o, si se quiere, de los malos manuales). Así, la realidad no se reduce a lo que se puede construir como objeto positivo ni a lo medible. En la actualidad se sabe que el observador no puede colocarse totalmente fuera de la relación, tal como nos enseña la física cuántica, aunque esto no haya sido ajeno a los antropólogos de terreno.

La referencia actual para la ciencia ya no es la mecánica de los objetos celestiales, como en tiempos antiguos, sino la complejidad de la vida. Las determinaciones causales mecánicas son solo una de las tantas manifestaciones de la materia y deben entenderse dentro de sistemas complejos que dan cuenta mejor de aspectos no siempre fácilmente

cuantificables ni predecibles, tal como sucede con los organismos vivos. La realidad debe pensarse como compleja, manteniendo enfoques distintos (Morin 1981)

f. Relación de poder entre ambos tipos de conocimiento

Entre los antiguos conocimientos holísticos y aquellos producidos por la ciencia moderna, se mantiene una relación de poder que se sustenta en la legitimidad social de la ciencia. Esta relación de poder distorsiona el propio camino del conocimiento. Vale decir que la ciencia se ve limitada por las relaciones institucionales en las cuales se ejerce, aunque, paradójicamente, solo sea posible gracias a sus desarrollos institucionales. Al definir el tipo de conocimiento que tiene valor, es decir, al decidir lo que es conocimiento y lo que no lo es, la ciencia moderna descarta las demás formas de acercamiento a la realidad, las reduce a un no-conocimiento, lo que se traduce en lenguaje corriente como “supersticiones” o “creencias” que eventualmente pueden ser toleradas, pero a las que no se da el estatus de ruta de acceso verdadero a la realidad. En una lógica de pensamiento único habría una sola vía hacia la verdad, la que señala la comunidad científica formalmente reconocida. La enseñanza universitaria fácilmente tiende a la simplificación “con fines pedagógicos”, y deja de lado los amplios debates sobre este punto dentro de la comunidad científica. Sin embargo, muchos de los mejores espíritus científicos de la actualidad creen más bien en la pluralidad de rutas.

Esta relación de poder es compleja y debe ser estudiada en sus múltiples aspectos, entre los cuales podemos mencionar los siguientes:

- Muchos reconocen el valor de las culturas milenarias, como las culturas andinas, pero, al observar a los herederos de estas culturas, consideran que muchas de sus prácticas –sobre todo aquellas que les resultan extrañas o inexplicables– son el resultado de “creencias” o “supersticiones” que son, en realidad, ilusiones.
- En los medios profesionales existe cierta benevolencia hacia las prácticas tradicionales, pero hay mucha desconfianza también. Cuando existe cierta simpatía hacia ellas, lo común es la tolerancia, en caso de que se considere que esa práctica no es dañina (esto es especialmente cierto cuando los médicos aceptan el recurso a terapias caseras o incluso al curandero). Un paso más interesante, aunque pocas veces llevado a cabo, consiste en someter una práctica tradicional a la verificación experimental. Este es un gran puente para el diálogo, pero es importante anotar que en ese caso se mide esa práctica de acuerdo

a los criterios de validez del sistema hegemónico, sin considerar ni conocer los criterios de validez de los sistemas agrícolas y médicos tradicionales.

- En un país como el Perú, y en especial aunque no exclusivamente en los sectores más populares, la perspectiva científica está poco asimilada, aunque, a la vez, tenga mucha legitimidad, lo cual conduce a una comprensión dogmática de la ciencia, combinada con una gran apertura a prácticas, técnicas o rituales no sustentados en la investigación científica. Esto conduce a una gran ambivalencia con respecto a los sistemas de conocimiento. Así, si bien en la cultura y la institucionalidad hegemónicas impera el sistema biomédico, en la práctica social común se recurre a ambos sistemas en forma complementaria sin mayores controles ni referencias claras. Del mismo modo, en agricultura, los agroquímicos se usan sobre todo para el mercado (siempre que la situación económica del agricultor se lo permita) y las prácticas tradicionales tienden a mantenerse para el autoconsumo. En ambos casos –salud y cultivos– funciona la lógica andina de complementariedad. Así, la medicina tradicional se defiende por una legitimidad social de amplios sectores populares, pese a la desconfianza desde la institucionalidad formal (las instituciones de salud y las universidades). Los cultivos tradicionales, por su lado, se defienden sobre todo por defecto, por la dificultad o imposibilidad de utilizar los ingredientes químicos debido a la pobreza del agricultor.
- En consecuencia, ambos sistemas siguen coexistiendo, aunque como parte de relaciones ambivalentes de la gente con ellos y sin que haya casi ninguna articulación entre ambos, sino más bien una fuertísima relación de poder que poco a poco va desestructurando y deslegitimando los sistemas tradicionales, arrasando con ellos sin mayor análisis de todos sus aspectos positivos y negativos.

g. No solo una relación de poder

No podemos, sin embargo, reducirlo todo a una relación de poder. Entre ambas formas de conocimiento fluyen información e influencias. No solo los médicos o prácticas tradicionales utilizan recursos de la biomedicina, también la biomedicina se alimenta de la medicina tradicional. El caso más patente es el de los recursos herbolarios (que son, por lo demás, un conocido objeto de enorme interés de parte de las grandes empresas farmacéuticas). Esta situación deriva de la propia práctica terapéutica: más allá del espíritu de cuerpo y del celo por la propia profesión, el afán

de sanar lleva muchas veces a ir más allá de lo explícitamente reconocido, de lo públicamente defendido.

De manera similar, en agricultura los mejores agrónomos e investigadores saben de la importancia de muchas de las prácticas tradicionales y eventualmente las utilizan o trabajan nuevas propuestas desde ellas. Tal es el caso del desarrollo de la agroecología, que, en los últimos años, han venido ganando terreno entre algunos agrónomos en algunas universidades, aunque esta corriente sigue siendo muy minoritaria y se enfrenta a los muy poderosos intereses de la agroquímica, así como a la dificultad para vencer la inercia propia de cualquier institución o cuerpo profesional.

Ahora bien, si vamos más allá de los intereses institucionales y de las relaciones de poder, y si estamos dispuestos a superar nuestros propios prejuicios sin sacrificar nuestras convicciones íntimas sobre lo que es correcto o necesario hacer o no lo es, queda pendiente una gran tarea, la de cotejar las bases de cada sistema para validar sus propios conocimientos (Golte 2009). El ejercicio intelectual de calidad, cuando se practica con rigor, es un ejercicio crítico y de autorreflexión sobre el propio conocimiento. La formación universitaria debería, entonces, ayudarnos a conocer nuestra propia forma de conocer, incluyendo nuestras maneras de validar nuestras prácticas. Ello supone observar de qué modo el conocimiento científico ha ido evolucionando y lo sigue haciendo, lo que no es una cualidad muy evidente en la actualidad en muchas universidades.

Ahora bien, en cuanto a las bases del conocimiento de los terapeutas y de los agricultores tradicionales, nos es aún más difícil aprehenderlas. ¿De qué manera validan ellos sus prácticas? Sin duda han heredado mucha experiencia, pero ¿qué sabemos sobre la manera en la que esta se transmite y, sobre todo, se transforma, se ajusta a nuevas experiencias?, ¿de qué manera se incorporan elementos provenientes de la biomedicina o de otras fuentes culturales, como las orientales, o de qué manera en el campo de hoy se combinan prácticas antiguas con otras que provienen de la ciencia moderna?

De cualquier forma, nos será probablemente relativamente fácil admitir que existen prácticas buenas que deberían evaluarse y de las que se podría aprender. Hay, sin embargo, otro campo mucho más problemático para nosotros, el del universo simbólico, en el que están envueltas muchas curaciones y prácticas de cultivo. Desde una perspectiva tradicional, en

efecto, la clave del éxito está en la buena relación que se establezca con entidades sobrenaturales, cosa desde luego negada por la ciencia que practica y enseña la Universidad. Pero en este punto suceden cosas que perturban nuestra manera de entender las cosas. Cuando un *yachaq*, uno *que sabe*, realiza un acto ritual para congraciarse con el *tayta urqu*, con el padre cerro, para obtener buena salud o buena producción, y lo hace a todas luces de buen corazón, ya no decimos que está invocando el diablo según la antigua fórmula de los doctrineros, sino que estamos convencidos de que actúa de acuerdo a una ilusión, ya que descartamos toda relación de causalidad entre el gesto ritual y los eventuales resultados positivos del ruego. Podemos burlarnos del gesto –lo que ya no resulta “políticamente correcto” – o tenerle simpatía por corresponder a una práctica ancestral, pero, en nuestra forma moderna de pensar, no admitimos que este manejo simbólico de la cosas pueda tener real eficacia. Sin embargo, las personas con las cuales buscamos el diálogo no usan los rituales como meras representaciones simbólicas, sino como gestos técnicamente eficaces para lograr los fines perseguidos.

Ante este problema, algunos profesionales no dudan en adoptar el punto de vista de quien cree en el ritual. Sin embargo, pese a que esta actitud puede ayudar a entender mejor la lógica tradicional, no resuelve en absoluto el problema. Así, para avanzar en este tema, mejor es mantener la tensión entre ambas formas de conocimiento. Y, en lugar de decidir unilateralmente que la entidad a la que se dirige el *yachaq* no existe, sería mejor decir que no sabemos si existe, es decir, asumir una actitud agnóstica, que es la mejor actitud del científico.

De acuerdo con esta actitud, no nos pronunciamos de antemano sobre la posibilidad de acceso a la verdad de los conocimientos tradicionales; más bien, reconocemos que son auténticos aunque obren con criterios de validez distintos. No nos preguntamos sobre el carácter ilusorio o no del mundo simbólico invocado, sino que lo aceptamos como tal. Esta idea no es nueva. Es la pista abierta por importantes corrientes del pensamiento moderno, como la psicología de las profundidades de C. G. Jung, la física cuántica, la astrofísica o las neurociencias, corrientes que nos invitan a la humildad con respecto a nuestro propio conocimiento al abrirnos a formas antes desconocidas de la materia y la relación de la mente humana con ella.

h. Pistas para un trabajo intercultural de articulación de los dos sistemas

El material de este libro ofrece diferentes entradas para abordar en mejores condiciones la discusión sobre las posibilidades de un trabajo intercultural en la Universidad que se convierta en un camino hacia un diálogo de conocimientos llevado de manera seria, de modo que podamos encaminarnos hacia una Universalidad más amplia, que se nutra más nítidamente de diversas fuentes culturales humanas. He aquí algunas pistas para ello.

- Lo primero es crear un clima de apertura sano. Esto supone escuchar, tomar en serio a los terapeutas y agricultores tradicionales, estar dispuestos a aprender sin renunciar a los propios criterios de validez, pero a la vez intentando entender la lógica tradicional y cotejarla con la que rige el trabajo científico que conocemos. En el proceso será importante revisar los debates existentes sobre la manera en que hacemos ciencia.
- Se debería intentar superar las actuales barreras institucionales y de poder que dificultan un diálogo de igual a igual. Esto facilitaría el avance en la fascinante tarea de cotejar y evaluar los criterios de conocimientos de uno y otro lado en una búsqueda por construir criterios comunes de validación que podrían ser, por ejemplo, la necesidad del rigor, de las evidencias empíricas, del espíritu crítico, de un método sistemático, aceptando ir más allá de los hábitos actuales de la práctica científica.
- Uno de los obstáculos en el diálogo son ciertos dilemas ético-políticos, tales como la tensión entre la reducción drástica de la mortalidad, y los riesgos y la necesidad de respetar los vínculos familiares y las formas culturales; o también la tensión entre la necesidad de producir alimentos baratos y abundantes para el mercado y la menor calidad de estos o incluso el peligro que pueden representar para la salud. Surgen muchas interrogantes sobre la manera en que se evalúan los riesgos desde diversas orillas culturales. ¿Pueden ciertas prácticas tradicionales contribuir a reducir riesgos? O también, en relación con la producción agraria: ¿qué nos enseñan las prácticas tradicionales sobre las posibilidades de aumentar el rendimiento agrícola? Una profundización intercultural de estos dilemas podría ser muy provechosa para reducir las tensiones mencionadas o incluso para encontrar salidas a los límites, costos y riesgos de las actuales prácticas médicas y agrícolas.

- En el diálogo, se debería empezar por lo más fácil, por los aspectos menos controvertidos desde la academia para avanzar hacia lo más difícil.
 - La medicina herbolaria es un campo de gran interés de la biomedicina, y seguirá siendo de mucha importancia (y lo es también, como sabemos, por los poderosos intereses de las empresas farmacéuticas).
 - En agricultura, existen importantes avances en agroecología que recogen y mantienen principios y prácticas de la agricultura tradicional, a la que añaden las ventajas de recursos científicos modernos. Esta es sin duda una pista muy prometedora para avanzar en el encuentro de formas de conocimientos.
 - En el Perú, el auge de la gastronomía permite potenciar plantas alimenticias antes descuidadas por el mercado (quinua, kiwicha, etc.). El desarrollo de la producción de estas plantas debería ir de la mano con un diálogo sostenido con quienes las han venido cultivando durante muchísimo tiempo.
 - Muchas prácticas tradicionales son un arte que supone un largo aprendizaje (tal es el caso de las parteras, de los hueseros y, en general, de todos los agricultores). Sus principios de validación no se contraponen a la ciencia académica y una de las dificultades por trabajar es que no se aprenden fácilmente en el contexto institucional actual de las universidades. Quienes practican estas artes deberían ser incorporados de algún modo en el aprendizaje de los agentes de salud, tanto durante su formación inicial como en su formación permanente posterior.
 - Uno de los aspectos más difíciles es probablemente la propia institucionalidad de la Universidad para adaptarse a una forma nueva de ver la relación entre formas de conocimientos. No se puede esperar el cambio institucional para empezar a introducir cambios en cursos, talleres y actividades de toda clase, y, a su vez, los cambios dependerán de iniciativas institucionales importantes que vayan caminando hacia una interculturalización efectiva de las universidades.
 - Otro aspecto muy difícil se refiere a las referencias al universo simbólico (en particular la participación de seres sobrenaturales), que son también las que permiten la perspectiva holística, así como los criterios de validez que se sustentan en este universo (por ejemplo, para un curandero, una visión puede ser una manera de diagnosticar; o, para un agricultor, la aceptación del pago por la pacha mama es vital).

- El diálogo intercultural supone también la disposición para aprender de la perspectiva andina las estrategias de agregación complementaria, siguiendo en eso el ejemplo de sus propios usuarios.
 - La gente recurre a ambos sistemas complementariamente. Muchos aspectos se complementan muy bien. Solo habría que identificar, problematizar y trabajar aquellos que se presentan como contradictorios.
 - Trabajar interculturalmente en una perspectiva de aprendizaje mutuo es una práctica que encontramos en la cultura andina y que debería ser recogida y trabajada.
 - Del mismo modo, importantes corrientes actuales de pensamiento, como el pensamiento complejo, el pensamiento sistémico, el pensamiento ecológico, se encuentran presentes en muchos aspectos de la cultura andina, lo que facilita la construcción de un terreno común de diálogo.
 - Una pista importante es la profundización del estudio de las culturas y de las lenguas (tanto las andinas como el castellano) para entender mejor los distintos puntos de vista y, desde ahí, producir eventuales reinterpretaciones.
 - Existen pistas abiertas por algunas corrientes de la psicología y la antropología para unir salud mental con salud física.
 - Otras tradiciones médicas, como las que provienen de la China y la India —y que ya han sido sistematizadas—, son también fuentes importantes para este trabajo.
- Finalmente, la Incorporación de los estudiantes de origen andino a un proceso de redescubrimiento de su propia cultura debería ser un importante factor de progreso en el largo trabajo que supone el diálogo anhelado.
 - Estos estudiantes han practicado o practican aún una agricultura tradicional y pueden conocer más de ella por intermedio de sus parientes. También son intermediarios naturales con los practicantes de la medicina tradicional que son sus parientes cercanos.
 - El diálogo con los estudiantes originarios puede facilitar el desarrollo de la agroecología y abrirá una perspectiva más universal de la salud. Los colocaría como copartícipes de un cambio significativo que ubicaría a las universidades peruanas como importantes interlocutoras en una discusión internacional. Esto podría contribuir de modo sustancial a revertir los prejuicios y formas de discriminación de los que siguen siendo objeto estos estudiantes en las universidades peruanas.

- Las prácticas tradicionales deberían incorporarse como parte fundamental de todos los cursos para, desde ellas, desarrollar una reflexión profunda sobre ambos tipos de medicina y de agricultura. Ello supone desarrollar una pedagogía activa de investigación en todos los niveles de aprendizaje.

Bibliografía citada

MORIN, Edgar

1981. *El Método. 1. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.

GOLTE, Jürgen

2009. «¿Es posible una articulación entre las medicinas “tradicionales” y las académicas?». En *Medicina Tradicional Andina. Planteamientos y aproximaciones*. Eds., Ricardo Sánchez Garrafa y Rodolfo Sánchez Garrafa. Cuzco: Centro de Medicina Andino – Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, pp. 309-322.

Conocimiento o riqsiy: apuntes para una epistemología en el mundo andino

Luis Mujica Bermúdez
PUCP

"El cuerpo es un sensible instrumento registrador que transmite constantemente mensajes del mundo externo..."
(B. Russell)

Introducción: *miski rimay*

Las personas que viven en el mundo andino perciben el mundo en el que viven de muchas maneras. Su conocimiento sobre el vasto espacio y sus relaciones es también diverso y desigual.¹ El dominio que tienen de su horizonte natural y social de ese conocimiento es igualmente difícil de fijar en una sola categoría. Por ello, el adjetivo andino solo nos es útil en la medida que nos permite referirnos a un espacio complejo e infinito, como diría Levinas (2002).² Es en este mundo que con cierto atrevimiento nos atrevemos a explorar algunos aspectos que son centrales para la comprensión de las maneras de conocerlo cotidianamente.³

Hoy en día se sigue pensando que en el mundo andino persiste la "mentalidad mística", como lo había denominado Lévy-Bruhl (1972), lo que deja el sinsabor de que las personas de las comunidades andinas no tuvieran una "racionalidad", vale decir, que se valen de alguna forma de

-
- 1 Estas líneas se nutren de las reflexiones con un grupo de jóvenes y profesores de tres universidades: la UNAJMA y la UNSAAC de Andahuaylas (Apurímac) y de la UNSCH de Huamanga (Ayacucho); muchas de las ideas pertenecen a ellos. También se deben a Juan Ansion, Ana María Villacorta y, en particular, a Gavina Córdova, quien con su sabiduría y conocimiento me ha permitido repensar el mundo andino que creía conocer.
 - 2 Ver, por ejemplo, "Vigencia de lo andino en los albores del siglo XXI" de Ricard (2005).
 - 3 Confieso que este artículo quería ser escrito en quechua. En plena redacción alguien ha dicho que el "quechua es un peligro para el pensamiento abstracto" como muchos piensan en el país. Sin embargo, creo que es mucho más importante reconocer a sus hablantes que siguen siendo objeto de olvido y discriminación sistemática por el Estado y la sociedad en general. Tres cuartos de las víctimas de la violencia política han sido quechuahablantes y hoy sus familiares siguen esperando justicia.

“razonamiento para llegar a conclusiones válidas”.⁴ En efecto, los hechos, nos muestran que las personas del y en el mundo andino tienen libertad y capacidad para el razonamiento (formal y práctico), que las conducen a buscar soluciones concertadas frente a problemas tanto individuales como colectivos (Golte 1980). Por ello, hay que decir que en el quechua no solo existe la palabra razón (*hamuta*) sino también el ejercicio de razonar (*hamutakuy*).⁵

El quechua, como toda lengua, tiene sus particularidades y, por esta razón, tiene su propia manera de dar cuenta de la realidad, y sus hablantes se valen de ella para dar cuenta del mundo y sus relaciones y de las formas de ejercer control de lo que conocen. La traducción del quechua al castellano (no solo literal, sino también semántica) puede ser en más de una ocasión una suerte de “traición” pero es una manera de acercarse a su comprensión teniendo en cuenta el *locus de enunciación* desde donde se elabora. El uso del quechua tampoco nos garantiza que seamos fieles al sentido que quiere darle el locutor andino. Lo cierto es que –para nuestro caso– el uso de la lengua es un medio muy importante para dar razón de lo que quieren decir los quechuahablantes.

Se dice que el quechua no da cuenta de lo “abstracto” y que está muy ligado a lo “concreto”. Sin embargo, sabemos que el quechua tiene más de 195 sufijos (Mestas 2002: 75) con los que se puede hacer combinaciones complejas con las que el poblador andino pudo dar cuenta de la complejidad del mundo que le rodea y aquello que construye culturalmente de manera permanente. A esto habría que añadir los lenguajes y los metalenguajes que se elaboran según los contextos en los que se usa; pues, toda lengua tiene su propia complejidad y sus especializaciones y el quechua no es una excepción. Pero para dar razón de esto necesitamos no solo dialogar y escribir sobre el quechua, sino hacerlo en quechua. ¿Quiénes estarían dispuestos a hacerlo?

El discurso quechua, como cualquier otra lengua, se vale de formas analógicas y de metáforas para expresar sus percepciones y entendimiento del mundo y sus relaciones (Hurtado de Mendoza 2009; Vilcapoma 2010,

4 Ver por ejemplo Peña *et al.* (2005) que recoge los aportes de un congreso nacional de filosofía donde se invita a repensar sobre las formas de organización racional andina. Sin embargo, Levi-Strauss ya había señalado que el “pensamiento lógico” es un rasgo inconfundible en los seres humanos (1964: 30).

5 Los términos quechua que se emplean en este artículo se toman de la oralidad (en sus diversas acepciones) de sus hablantes y cotejados con las interpretaciones de personas en diversas circunstancias y diversos diccionarios. La grafía que usamos se ajusta a lo estipulado en la Resolución Ministerial 1218-85-ED, del Ministerio de Educación.

Noriega 2012). La metáfora designa una interpretación del mundo y esta es traducible a través de "códigos" que sostienen la profundidad de la experiencia del locutor, de su comprensión del mundo y de su propio mundo interno.⁶ Son esos "códigos" los que están presentes en las conversaciones y los *willakuykuna* (narrativas) de los pobladores. La metáfora como "código" es un género literario y es usado tanto por científicos como por curanderos para "hacerse entender" por los otros. De hecho, en el quechua la metáfora es muy común para la comunicación y se vale de la partícula comparativa *-hina*: *allquhina kanki* 'eres como el perro' o *rumihina wichimun* 'cae convertido en piedra'. Pero también el lenguaje propiamente dicho conlleva un significado diferente: *urpichallay*, que se traduce literalmente como 'mi palomita nomás', cuando en realidad se está diciendo 'cariño'. El lenguaje metafórico se vale de figuras antropomórficas, de astros, de frutos o animales, de relaciones de pareja, entre otros, para formular sus ideas y sus apreciaciones sobre el mundo.

Lenguas como el quechua no solo distinguen la naturaleza de las cosas, sino que también distinguen las relaciones y el sentido de esas relaciones. No se puede reducir la palabra a "un" significado; cada palabra quechua –según los contextos– es multisemántica y compleja. Por su fuerza significativa el *miski rimay* (metáfora) se usa para dar razón (*hamutayta*) de lo que se conoce o se cree conocer (*riqsisqamanta*). De hecho, es lo que se conoce o se sabe que se puede enseñar (*yachachi*) o también aprender (*yachay*). Es probable que las confusiones que tengamos sobre el conocimiento andino deban ir aclarándose mediante el uso adecuado de las decenas de sufijos de los que los quechuablantes se valen para distinguir, discriminar, separar, interpretar, significar lo que se conoce y enseñar a otros lo que conocen.

La metáfora en el mundo andino –como en otras lenguas– se usa para formular una crítica y, por ello, no deja de ser irónica. Si alguien quisiera hacer notar que no está de acuerdo con lo que alguien hizo, por ejemplo, una molienda, se podría escuchar esta expresión: *kay sarataqa kuchipaqchiki kutasurqanki* 'este maíz lo habías molido para el chancho'. Esta expresión puede ser interpretada en su acepción literal y sería una de las posibilidades, pero la persona en el mundo andino no lo entendería así. Entonces, la expresión tendría varios elementos que considerar y las formas críticas se podrían parafrasear de la siguiente manera: a) que

6 En casos, la traducción puede no corresponder a la versión del quechua. Ver, por ejemplo, "Hambar el poetrasto. Acacau tinaja" de Juan José Flores, Ediciones Altazor, 2007, Lima, cuya traducción de los términos quechua no toma en cuenta el sentido del texto de la novela.

quede constancia que no estoy de acuerdo con cómo lo has hecho; b) creo que lo que has hecho llega a un nivel que no cumple con lo esperado; c) lo que has hecho ha llegado a un punto bueno que requiere mejorarse y no por eso vamos a dejar de aceptar lo que has hecho; d) tu aprendizaje (*yachasqayki*) está en proceso y creo que practicando (*ruwastin*) lo harás bien; e) ya pues, es mejor que pongas tu mejor esfuerzo y hagas bien las cosas. En síntesis, las observaciones y sus matices obedecen a una pedagogía del *llampu* (prudencia).⁷ Sin embargo, la "expresión modelo" que estamos analizando dice de la forma de hacer una "crítica constructiva" que no denuesta a la persona sino que señala el relativo "fracaso" del objetivo de la actividad, del *ruway* de la persona, y esto significa que el producto final de su acción no se da de comer al chanco ni tampoco se agrede a la persona que lo hizo, sino que se le llama la atención sobre las formas de hacer.

En el quechua la analogía consiste también en usar una misma palabra otorgándole sentidos diferentes: *muyu* es 'círculo' y 'mundo'; *tanta* puede ser 'pan' y 'reunión', etc. Otro ejemplo: la palabra *patachay* significa 'poner las cosas en orden'. La personas "ponen orden" a sus palabras, se "ordenan" las cosas en la casa, las fiestas "vienen en orden" (una tras otra), como las personas o los animales pueden "ser ordenados", de dos en dos, de cien en cien, etc. Todo esto significa "planificar" y, además, y lo más importante es que el sufijo *-cha* y el infinitivo *-y* le dan dinamicidad a la palabra: *pata-cha-y* significa, para González Holguín, "componer lo desconcertado y ponerlo en su lugar" (1989). *Pata* significa poyo, piso, nivel, etapa; *-cha* es el sufijo que implica *hacer*; e *-y* es el infinitivo que coloca la palabra en *acción*. La etimología debe ser complementada con la semántica según los contextos, así *patachay* también puede significar 'enfilas', 'planificar' u 'ordenar'. En los Andes las personas planifican el uso de las semillas, las aguas, las tierras, las fiestas, etc. Pero cada una de las cosas tiene una palabra propia que se tendría que investigar junto con los interesados en el tema.

Del mismo modo, las diferentes expresiones que se suele utilizar en diversos ambientes son maneras de acercarse a dar cuenta de la comprensión del mundo andino, las que *-creo-* deben ser contrastadas con sus mismos pobladores. Un ejemplo de esto es *iskay yachay* o *allin kawsay*. Las poblaciones, por un lado, no aspiran a tener "dos saberes" (nuestro y ajeno), sino que buscan acceder a cuanto conocimiento

7 Esta categoría requiere de un estudio a profundidad del que nos ocuparemos en otra oportunidad.

ofrezca el mundo hoy en día para sostenerse y vincularse con el mundo contemporáneo. Y, por otro, el sentido de la búsqueda del bienestar en el mundo andino ha estado siempre vinculado a *allin kay* o *qali kay*, vale decir, "existir en las mejores condiciones de vida y sentirse bien". Esto es lo que significa esta última frase. En cambio la primera frase equivale a "estar (como estado) bien". Por ello *allin kawsay* que se traduce como 'vida buena' podría ser también entendido como 'buen producto'. El deseo de la realización del *allin kay* se recuerda en cada encuentro diciendo *allinllachu*, a lo que se responde *allinllam*. Este término, por ejemplo, se asemeja al *shalon* hebreo que se emplea para saludar y para ratificar la paz en la que se vive y el deseo de vivir en paz constantemente. Cuando los andinos nos saludan con un *allinllachu* nos están preguntado por si estamos satisfechos con nosotros mismos y nuestras relaciones, así como si las condiciones de nuestra vida son las más adecuadas para nosotros.

Dejando esta introducción lingüística presentamos lo que corresponde al tema. En efecto, *conocer* en el mundo quechua se dice *riqsiy*⁸ y este concepto implica entre otros aspectos: a) tener un conjunto de percepciones del mundo y conciencia de los riesgos que implica vivir en ese contexto y b) desarrollar las formas diversas de adaptación en el ámbito complejo, diferenciando una de otra. Dicho de otra manera, las consideraciones de los pobladores sobre su *pacha* (tiempo y espacio) que está regido por un ciclo anual conlleva eventualidades (*sasachakuykuna*), las que deben ser entendidas y enfrentadas adecuadamente (*uywaykunawan*). Al final del artículo presentaré algunas reflexiones encaminadas a la necesidad de hacer estudios sobre la epistemología andina para un *rimanakuy*.

Sasachakuy pacha y ñakariy

La sociedad andina también está sujeta al principio de indeterminación (*sasachakuy*)⁹ y debe tratar de entender y afrontar (*ñakariywan*)¹⁰ tres condiciones que están presentes de manera constante: *muchuy*, *chullayay* y *unquy*. Los *runakuna* viven dentro de un ciclo regular anual donde enfrentan a menudo eventos que aparecen con rostro destructivo y desesperanzador (*muchuy*). La Sierra experimenta heladas (*qasakuna*) con consecuencias funestas para los *wawakuna* (niños) y los *kawsaykuna* (animales y plantas); pero también se benefician de las lluvias cuando

8 En aimara se dice *ulltatha*, *ullcatatha*, *phaccatha*, *tynaputha*. Ver en Bertonio, Ludovico. Vocabulario de la lengua aimara. 1610, Edición facsimilar.

9 Sasa-cha-ku-y: difícil-.-en sí mismo-estar (las dificultades que existen por sí mismas).

10 Ñaka-ri-y-wan: hacer las cosas con mucha dificultad o con incertidumbre.

son necesarias, aunque el exceso o la escasez se padecen.¹¹ Del mismo modo los andinos están sujetos a la aparición de plagas (*qarukuna*) que en ocasiones incrementan el padecimiento o la dificultad (*ñakariyta*).¹² A esto se suma el comportamiento errático del Estado que a menudo está ausente o que actúa presionado por la ceguera (*ñawsahina*) o el miedo (*mancharisqa*) cometiendo errores por su imposibilidad de entender la complejidad del mundo andino y por sus formas asistencialistas de atención que rayan en formas coloniales.

Según el agrónomo Pablo Herbas,¹³ por ejemplo, el *muchuypacha* es el “terreno donde casi nunca se ha logrado una adecuada cosecha”, pero también significa el “hambre cuando no hay qué comer”. De hecho hay una relación directa entre terreno que no produce, y escasez y hambre como resultados de un transtorno climático que se manifiesta mediante el *sasachakuy pacha*, es decir cuando aparece y muchas veces se instala la “pobreza en las comunidades acompañada de problemas sociales”. De hecho, en muchos de los ámbitos del mundo andino se reiteran cíclicamente las desgracias que aún no se han resuelto por ninguno de los conocimientos y las decisiones de las voluntades políticas.¹⁴

Cuando la profesora Sunchu Wayta¹⁵ dice “*sasachakuy pim kachkani, sasachakuy pim tarikuni*”¹⁶ quiere decir que “las personas se encuentran en tiempo de dificultades económicas, problemas familiares, problemas de sembrío, enfermedades de los animales, etc. que afectan la tranquilidad de la persona”. En efecto, el *sasachakuy pacha* es un factor que “acompaña” de manera permanente la vida de las personas que dependen sobre todo de la agricultura. La naturaleza se presenta hostil y muchas veces poco controlable. Ante estos factores las personas responden con relativa “resignación” o “estoicismo” (*chaskikuy*), pero también luchando (*ñakayllataña*) para no ser presa del destino y no anular

11 Un mito recogido por Van Kessel y Enríquez sobre “Los hermanos Chicotillo” está asociado a la presencia del granizo (*chikchi*), viento (*wayra*) y la helada (*qasa*) como factores exógenos (2002: 42-44). Ver el texto completo del cuento en pp. 272- 265.

12 Este tema se verá más adelante.

13 Comunicación personal de Pablo, quien es un joven agrónomo andahuaylino bilingüe. Es profesor de la UNSAAC de la sede de Andahuaylas y trabaja en la Municipalidad de Uripa, Chincheros.

14 Es sorprendente las acciones que se organizan anualmente para mitigar el frío de los ciudadanos de algunas zonas andinas. ¿No hay manera de resolver esto por todos los conocimientos?

15 Comunicación personal de Sunchu Wayta, profesora ayacuchana bilingüe y comprometida con la educación intercultural bilingüe. Estas ideas también se inspiran en las conversaciones con Miriam Barboza, profesora ayacuchana bilingüe.

16 “estoy en la desgracia, me encuentro en la desgracia”.

su familiaridad con su familia o su pueblo (*aylluchakuy*), incluso hasta el sacrificio (*arpanakama*).¹⁷

Sin embargo, el *sasachakuy* (las dificultades) no proviene solo de la naturaleza (del *purun* o *sallqa pacha*), sino también de la organización social en la que las personas viven. Las formas de presencia del Estado a través de la escuela, las postas médicas, la justicia, etc., no contribuyen necesariamente a la solución de la vida de los pobladores andinos. El mundo del *sasachakuy* es también estructural que aún discrimina (*usuchin*) sistemáticamente a las personas por su lengua, su condición económica o por vivir en algún lugar lejano a un “centro”, a pesar que desde estos espacios también se ofrecen soluciones importantes en medios de comunicación que canalizan la presencia del mercado y el turismo.

De manera expresa el *sasachakuy* se suele manifestar bajo la forma del a) *muchuy*, el b) *chullayay* y el c) *unquy*. En primer término, en relación al *muchuy* (adversidad) se puede decir que se trata de un proceso natural que está vinculado a la presencia de las “plagas, enfermedades, baja producción” que genera el *yarqana* (hambuna) y otras consecuencias. El mundo campesino conoce lo que es vivir el *muchuy* y la desgracia de su secuela. Esta es una condición de la que el *runa* no está exento y constituye una amenaza cíclica que, al decir de John Murra, se trata de una “regularidad previsible” que se puede predecir, pero no evitar totalmente (cf. Lechtman y Soldi: 1981: 8). El *muchuy pacha* se presenta “regularmente” en la Sierra peruana en forma de nevadas, huaycos, inundaciones, sequías, entre otros. Estos fenómenos son naturales y se conocen y se sabe de sus efectos; en cierto modo se “espera” que se repita alguna vez más.

Una de las formas de responder el *muchuy pacha* es el haber sistematizado la percepción del tiempo a través de los *mitakuna*. Una *mita* es un periodo de tiempo relativamente definido por determinados fenómenos naturales que los habitantes andinos ya han sistematizado. Así como hay *qasa mita* (tiempo de helada), hay también *para mita* (tiempo de lluvia), entre otros. Ante estos fenómenos conocidos (*riqsisqakunaña*) los pobladores operan con acciones mitigadoras. La lógica de la interpretación de los hechos implica que no solo se conocen los diferentes tiempos, sino que para cada periodo-tiempo (*mita*) han elaborado sus rituales, que no son sino concreciones de acciones colectivas. Por ejemplo, Sunchu Wayta dice que

17 Se puede hacer frente a la adversidad con *llampu*, esto es, actuar con conocimiento necesario y actitud prudente y decisión política pero esto no significa que se pueda controlar del todo.

existen *muchuy manchachiy* y que se trata de “una forma de ritualidad para ahuyentar las plagas, enfermedades... con cenizas, orines, espinas, plantas aromáticas, sahumerio”, etc. En efecto, los rituales son acciones orientadas a mitigar no solo los efectos de los males, sino a buscar fortalecer la psicología social ante lo imprevisible.

En segundo término, la otra amenaza siempre presente en la vida de las personas es la posibilidad de quedarse *chulla* (solo/a). Esto equivale a perder o romper sus vínculos personales, familiares o sociales por diferentes causas. Una pareja que pierde a su otra parte se queda *chulla*, vale decir, se queda en la situación de *wakcha* (pobre). El estar *chulla* (individuo solo o comunidad sola) equivale a no tener el complemento socialmente establecido para realizarse y realizar diversas actividades. La orfandad como la viudez, por ejemplo, puede ser interpretada como *chullayay* y refiere a la posibilidad de vivir sin protección y en desamparo. El mandato de la unidad-binomio se pone en riesgo, por ejemplo, con la migración; este fenómeno social es una realidad que genera “soledades” o “aislamientos” en las personas que se van y en los que se quedan. La cultura ha construido una respuesta a ese riesgo mediante el binomio *warmi-qari* (mujer-varón) y a través del sufijo *-ntin*. Este sufijo hace que el runa sea *warmi qarintin* o *qari warmintin*, o *yanantin* (cf. Yañez 2002), vale decir, una unidad que requiere de la pareja.

Si una persona o comunidad se quedara *chulla* (sola/o) por alguna razón, ella espera que su *chullan* (su pareja) se reconstituya de alguna forma. No hay comunidad que “viva sola”, pues ella requiere de otras organizaciones y comunidades para subsistir. Pero también es común encontrar a personas que *chullanchan* (dejan abandonados/as) a sus parejas por diversos motivos: trabajo, separación, abandono, etc. En efecto, Sunchu Wayta dice que quien *sapan qiparunqa* (se queda soltera o viuda sin hijos) queda en la condición de “*chullarqun, chullanarachikun; chullayay cuando la pareja se va lejos o chullanchakuq separado(a)*”. La realidad del ser *chulla* se puede manifestar en la imposibilidad de “prosperar” y de realizarse como *runa*. La naturaleza del existir está jalonada por este ir y venir entre los seres humanos y los otros, y en múltiples dimensiones. La amenaza del ser *chulla* se resuelve a través del *chullanchakuy* en el campo del *tinkunakuy*, esto es, en un conjunto de encuentros, vínculos, relaciones, asambleas, manifestaciones, etc., una suerte de *ecclesia* griega (asamblea).

En tercer término, la forma del *sasachakuy* también se expresa en el *unquy* (fragilidad o vulnerabilidad o enfermedad) que es la condición natural y social, por ejemplo, a la que las personas están sometidas. Decir que una

persona está *unqusqa* quiere decir que está en una condición vulnerable y en riesgo por diversas causas. El *unquy* convierte a las personas y a los *kawsaykuna* (animales y plantas) en objeto de ataques de diversos males, tanto biológicos, psicológicos como sociales. Estar *unqusqa* significa estar desvalido y sin fuerzas o energías y en riesgo de dejar el *kawsay* (hálito o vida) por la presencia de algún factor exógeno destructor, ya que, por esta razón, una persona, animal o planta puede quedar *unqusqa*, es decir, sin energías y disminuida biológica y socialmente.

La condición de *runakuna* (*warmi-qari*) se diferencia de los *kawsaykuna* (animales y plantas). El *runa*, por extensión, reconoce a los que existen como *kay* (ser o existir) o *kawsay* (vivir o existir). Solo las personas pueden hacer *uyway* (atender o cuidar) y convertirse en *uywaq* (cuidante o el que cuida). Los animales y las plantas son *kawsaykuna* en la medida que son atendidos o cuidados¹⁸ en beneficio de las personas.¹⁹ En esta relación solo los *runakuna* pueden ejercer el *yanapakuy* (ayudar a cuidar), y las plantas y los animales son solo pasibles de ser atendidos (*yanapasqa*), o pueden ser *yanapaq* (útiles) si le damos el carácter de servible a nuestros propósitos y por eso muy importante de cuidarlos.

Cuando alguien está enfermo o debilitado se le dice *umpu* (sin fuerza, sin energías, condición indefinida), pero también *sapsa* (sin fuerza, sin peso). El término *umpu* es un adjetivo que es válido para describir una condición y para mostrar la realidad de un hecho cambiante. El cielo puede estar *umpu* cuando está grisáceo o indefinido. La realidad del *unqusqa* o del *umpu* debe ser considerada con extremo cuidado (*llampuwan*). Tratar a los que están en estado vulnerable o en riesgo tiene el objetivo de que la persona o los otros seres estén bien: *qali kay* o *allin kay* (ser y estar bien). Restituir las energías o las fuerzas de las personas o animales o plantas es buscar la re-integración a la sociedad, y disipar la posibilidad del *chullayay* se hace con *llampuyachiy*: tratar con pertinencia a la persona y cuidar con lo necesario al que está en riesgo. En efecto, *qaliyachiy* es “curar en todo los aspectos, físico, psicológico, emocional, anatómico” dice Sunchu Wayta. Para esto se utiliza *hampikunata* (elementos remediales) que pueden ser de lo más variados, entre los que los *kawsaykuna* (plantas y animales) tienen funciones vitalizadoras (*kawsachinku*).

18 Ver el trabajo de Toribio Mejía Xesspe. "Kausay. Alimentación de los indios", en: Wirakocha. Revista Peruana de Estudios Antropológicos, I, 1931, pp. 9-24. Se puede encontrar una copia parcial en: <http://canteradesonidos.blogspot.com/2007/07/kausay-alimentacin-de-los-indios.html>

19 Ciertas formas de “animismo” llevan a considerar a los animales, las plantas y los cerros como “personas” sobre todo para fines rituales.

Ahora bien, las amenazas en estos tiempos se complejizan aún más por la presencia de factores exógenos y las posibilidades de definir, crear, construir acciones igualmente son más difíciles o no se ven claras por la envergadura de las nuevas condiciones del *sasachakuy*. En zonas como Apurímac la presencia del mercado con sus ramificaciones es ambiguas: así como favorece también pone riesgo el desarrollo de la población. La presencia de medios contaminantes en la tierra y el agua, la modificación de las reglas de convivencia por la presencia descontrolada de empresas mineras, el deseo de acopiar productos en el mercado regional y nacional, el deseo de que prácticas sociales o zonas históricas se reconozcan como "patrimonio de la nación", la presencia de organismos internacionales, etc., son elementos reales que están presentes en la percepción de los pobladores andinos. El imaginario social de los *runakuna* se ha ampliado en los últimos tiempos y aún no conocemos con precisión el "pensamiento andino" y menos "cómo se piensa" en el mundo andino. Estermann (1998),²⁰ a su manera, invita a mirar la complejidad del pensamiento, pero en su trabajo no ha tenido tiempo de dedicarle un capítulo a la epistemología andina. También Mejía (2011) intenta ponernos en autos sobre la posibilidad de que los textos de la filosofía clásica pueden ser traducidos al quechua.

En el mundo andino hay maneras que expresan la satisfacción y la insatisfacción con las formas de enfrentar las indeterminaciones (*sasachakuykunata*). Quizás una de esas categorías sería el *ñakariy*, palabra que tiene un doble significado: 'padecer' y 'luchar'. Este término tiene una similitud con el griego *agón* que significa 'luchar' o 'enfrentar a algo o a alguien', que puede estar dentro o fuera de uno mismo. Así, *ñakarichkani* significa "estoy padeciendo por un factor exógeno", pero también puede significar "estoy haciendo con esfuerzo para lograr algo". Y si se dice *ñakayta*, en relación a alguna actividad, se está diciendo "lo hago con tesón, con esfuerzo, para lograr lo que busco", vale decir, peleando con la naturaleza y con aquello que se opone o estropea. La condición del *runa* en el mundo andino es hacer constantemente *ñakayllataña* (con esfuerzo para lograr lo que aspira). La existencia de la palabra *ñakariy* habla de la seria dificultad que los andinos tienen al enfrentar y luchar contra diferentes agentes naturales y sociales. Entonces, ¿cómo entender la acción humana del *uyway* (cuidar)? Para esto se ha generado formas de conocimiento complejas para ordenar su mundo que desarrollaremos en la siguiente parte.

20 David Sobrevilla ha escrito una reseña muy importante en torno a este libro bajo el título: "La filosofía andina del P. Josef Estermann. Quito: Abya-Yala, 1998; 359 pp.", en: Solar, n.º 4, año 4, Lima 2008; pp. 231-247. Ver también en: <http://saavedrafajardo.um.es/WEB/archivos/solar/04/solar-004-10.pdf>

El *runa* andino, por otra parte, no busca *allin kay* en genérico, sino *runa kay*, vale decir, ser considerado como persona con sus derechos y para ello pelea constantemente para que se le considere como ciudadano: *runa kay*. Esto significa ser considerado como gente en todos los momentos, lugares y situaciones su vida. En este proceso el *runa* sigue desarrollando formas de pensamiento complejo para dar respuesta a los diversos obstáculos que se van descubriendo producto de los procesos sociales igualmente complejos. Los andinos como *runa (warmi-qari)* [no *kawsaykuna*: animales y plantas] han ido produciendo un conjunto complejo de conocimiento (*riqsiy*) como el *ruway*, *yachay* y *musyay*. Sería necesario y saludable realizar diálogos sobre esta materia con los mismos *runakuna*, quienes son productores de diversas formas del conocimiento.

Riqsiy y yachakuna

El conocimiento tiene muchas formas que responden a las necesidades de las personas y sus pueblos. En el mundo moderno gozamos de muchos productos del conocimiento como, por ejemplo, los diversos medios de comunicación, el acceso a la agrobiodiversidad del mundo en sus diversas modalidades, a las diferentes artes de los pueblos, a las técnicas diversas para sostener la salud, etc. Así, los conocimientos en los diversos pueblos se han orientado sobre todo a atender las necesidades de la vida humana y sus requerimientos. Sin embargo, no todas las formas de conocimiento son del todo conocidas ni difundidas, también hay quienes adoptan posturas de menosprecio y discriminan sin conocimiento de causa. En este contexto quisiera presentar elementos que estarían presentes en lo que podemos denominar tentativamente como una “epistemología desde el mundo andino”.

El desarrollo del conocimiento, sin duda, en nuestra región está vinculado a los procesos sociales y políticos como la conquista y la colonización, pero también a los lineamientos de políticas de Estado durante los últimos siglos. En este proceso, el desarrollo de los experimentos ancestrales habrían sido “congelados” (Lumbreras 1991: 11) y también sido presa de la *chaqwa* (confusión) y en muchos casos de la destrucción (Calderón 2004).²¹ Sin embargo, el sentido profundo de los conocimientos se ha mantenido

21 Calderón, por ejemplo, dice: “Nuestro lenguaje, pensamiento y trabajo, fue negado, prohibido y perseguido, se prohibió primero las costumbres originales, la mayor parte de nuestra producción fue reemplazada por otra, nuestro trabajo quedó descoyuntado. Con ello nuestro pensamiento y forma de ser, y luego también cambiamos el idioma” (2004: 42).

en la memoria y la acción de sus habitantes. Se puede decir que en el mundo andino las formas del conocer se han ido sosteniendo, aunque no necesariamente han sido consideradas como importantes por otras formas del conocimiento.

En esta dirección, Morin recuerda que el conocimiento no es una "fotografía del mundo exterior", sino que es "*una traducción seguida de una reconstrucción*" (2010: 92) que todo ser humano realiza y que está marcada por el contexto cultural. Ahora bien, lo que encontramos en la realidad es que el desarrollo del conocimiento suele valerse del *paradigma de disyunción*, que consiste en mutilar la complejidad humana a una de las partes, denostando la importancia de los otros conocimientos. Ante esto, Morin prefiere subrayar que el *paradigma de conjunción* sería el más adecuado para mostrar, por ejemplo, "que existe un circuito ininterrumpido entre lo que hay de natural en nosotros "los latidos del corazón, la sangre que circula por ejemplo nos permite vivir y pensar— y nosotros mismos que cuidamos nuestro cuerpo biológico para seguir viviendo y pensando" (Morin 2010: 94).²²

Morin, por ello, presenta siete aspectos que es crucial tener en cuenta para saber a qué nos referimos cuando hablamos del conocimiento: 1) el conocimiento es una traducción y una reconstrucción; 2) es pertinente en tanto que analítico y sintético; 3) requiere de una distancia y al mismo tiempo una pertenencia común; 4) es útil para entenderse unos con otros; 5) y se puede aprender de la incertidumbre como un factor de motivación, 6) en tanto vivimos una comunidad de destino, 7) y como seres humanos e individuos tenemos responsabilidades y participación de esta condición (2010: 91-113).

Las diferentes formas de conocimiento son imprescindibles para responder a los problemas que el ser humano requiere para desarrollarse adecuadamente. En esta dirección, el Estado peruano considera que los conocimientos tradicionales deben formar parte de la *Agenda de investigación ambiental*, y en tal sentido, afirma que:

se incluirá, como parte de las líneas de investigación a promover, aquellas en las que el conocimiento tradicional para el manejo de los recursos naturales pueda ser validado bajo métodos científicos, pero en los que

22 Latour (2007) considera que la modernidad es básicamente separación de lo "humano" y lo "no humano" e insiste en la línea de la "purificación crítica", pero también de la "hibridación"; no obstante, si se hace esto se dejaría de ser moderno. De esta manera su planteamiento se mantiene en el paradigma de disyunción. ¿La modernidad es distinción o separación?

se incluya como parte del equipo de investigación a los miembros de las comunidades de donde se recoge el conocimiento tradicional construido (Ministerio del Ambiente 2013: 31).

Es este un paso importante que es necesario que apoyar. Al mismo tiempo, debemos preguntarnos si los conocimientos tradicionales no tienen funciones específicas que han cumplido y siguen cumpliendo hoy en la defensa del medio ambiente, y que se han ido adecuando en el tiempo. Sospechamos que la investigación sobre los conocimientos ancestrales o tradicionales no forma parte aún de la agenda del Estado ni de las universidades.²³

Después de estas breves consideraciones queremos explorar la importancia de *ruway* o *ruray*, *yachay* y *musyay*, para concluir con *riqsiy* como una categoría que supondría las anteriores, partiendo con la presentación de un cuento. En muchas zonas se conoce el cuento de “la zorra y la wallata”.²⁴ Se dice que una zorra miraba con deseos a los polluelos de una wallata (pato de laguna) y preguntaba por el color rojo de sus patitas. La wallata dijo que eran así porque las había tostado sobre una brasa y que había que solidarizarse a pesar de que hubiera muestras de dolor. La zorra, creyendo en la receta, hizo lo mismo con sus cachorros hasta que quedaron chamuscados. La zorra se alarmó y buscó a la wallata (se supone que para vengarse), pero esta, al verla, se metió al centro de la laguna. La zorra por atrapar en venganza a la wallata bebió el agua de la laguna hasta ahogarse y morir.

Hasta aquí el cuento. En su lectura podemos encontrar (quizá) concepciones y diversos comportamientos hacia con el otro, en los que toda relación implica una “teoría del conocimiento”. De hecho, sugiero una lectura en esta dirección. Para esto deseo subrayar dos frases del final del cuento, específicamente cuando la zorra regresa para atacar a la wallata:

- a) *iMaypitaq chay wallatari!, nispa qucha patata utqalla purin*
- b) *Wallataqa (1) atuqta rikuspas (2) qucha chawpiman waykuytakusqa.*

23 Sin ser exhaustivos, podemos señalar que muchas organizaciones vienen trabajando en el país como Pratec, Ceprosi, Red de Bibliotecas Rurales de Cajamarca, Vida Dulce, Formabiap, Saywa, Chirapaq, entre otros. En otras regiones de América Latina, igualmente, hay instituciones que han ido contribuyendo al estudio de estos temas. Véase, por ejemplo, Serrano (s/f), Naranjo (2010), Fernández (1998).

24 Una de las versiones en quechua y castellano, con el título *Atuqmantawan Wallatamantawan* (Cuento de el zorro y la huallata), se pude encontraren <<http://arecuenta.blogspot.com/>>.

- a) [Diciendo: ¿Dónde está esa wallata? fue muy rápido a la orilla del lago.
- b) La wallata (1) viendo al zorro (2) se metió al centro de la laguna.].

En a) la zorra se presenta como la “amenaza” para la wallata, amenaza que puede ser imprevista pero también esperable. En b) aparece la respuesta de la wallata: en primer lugar en (1) la wallata mira, intuye e interpreta que la amenaza se avecina y en (2) la wallata decide hacer lo que corresponde, vale decir, lo que sabe hacer en momentos como ese. En efecto, tanto en a) como en b) están graficadas las formas de conocimiento de la realidad y de su relaciones con los otros. En a) estaría graficado el tiempo del *muchuy* o el tiempo de las desgracias y en b) las respuestas del *musyay* o la “interpretación” (1), el *yachay* (saber) y el *ruway* (práctica) (2), puntos que desarrollaremos a continuación.

Por otro lado, durante los encuentros con los jóvenes (*yachaqkuna*) en Andahuaylas uno de ellos, estudiante de Industrias Alimentarias, de la misma región, dijo lo siguiente:

"Una vez hice la prueba para comprobar si era verdad. Yo sembré papa en enero en la altura y como en esa época hay mojada ¿qué me dio? Cultivé la papa en la altura, normal, y cumplí con las etapas de ese cultivo. Llega la cosecha y veo la papita, y no era grande, sino chiquitita, no era arenosa tampoco. Entonces, ¿qué pasa con esto? Pero, lo que sembró mi papá en octubre y diciembre, esas papas si eran grandes y arenosas, pero ¿si esta papa es lo mismo? Ahí hice una comparación y saqué mi conclusión, y es que la papa tiene (un) tiempo para sembrar."

De este párrafo solo quiero subrayar lo siguiente: a) los jóvenes hacen pruebas o experimentos; b) hacen comparaciones con las prácticas de sus padres; c) sacan conclusiones de los resultados del uso de sus métodos en relación con una forma de conocimiento “sistematizada” y practicada, y deducen que el método anterior es válido y que no necesita cambios. En la misma línea, el testimonio de una profesora de obstetricia de Huamanga menciona que los conocimientos están presentes en los actores sociales y que los profesionales tenemos dificultad de entender:

“cuando dicen, van donde los curadores, van donde las parteras, porque son gente. Porque esa gente tiene un profundo conocimiento, va a ser bien atendida, y eso es lo que nosotros se nos hace difícil, porque todo lo que sucede lo jalamos hacia la interpretación de la ciencia occidental moderna. Yo no estoy haciendo una crítica negativa, sino que nos falta, pues, ese otro conocimiento... Tenemos que entender esa otra percepción que tienen y que el idioma ayuda , porque de por medio también está

la sensibilidad de las personas, cuán sensible eres tú para entender que otras personas tienen ese conocimiento que se tiene que hacer efectivo en la atención.”

En efecto, existe la necesidad de entender cuáles son las percepciones que se encuentran implícitas en este conjunto de narrativas que han sido recogidas de tiempos y lugares diferentes. Considerando estos elementos y por razones expresamente pedagógicas distinguimos tres categorías que son interdependientes y concomitantes: *ruway*, *yachay*, *musyay* que se resumirían en *riqsiy*.

a) *Ruwaykuna* o *ruraykuna*²⁵

“*Qawastin ruwastin*”²⁶ (Dicho popular).

Ruway es el punto de partida de todo conocimiento y consiste en la primera forma de intervenir la naturaleza o establecer relaciones con lo que existe. Se puede traducir como ‘hacer’, ‘realizar’, ‘ejercer’, ‘actuar’, etc. Un joven andahuaylino decía: “Nuestros conocimientos, más que creencias, *son conocimientos de experiencia*”. Se trata, en efecto, de la acción primaria de todo *runa*. Ningún elemento de la naturaleza hace *ruwa*, solo el ser humano (*warmi qari*) puede ejercer una acción tanto para relacionarse como para modificarla, y en ambos casos genera alguna forma de vínculo. El agente es el *ruwaq* o *ruraq*. *Ruwa* es la raíz que, a partir del uso de diferentes sufijos puede significar de manera precisa cada uno de los siguiente conceptos: *ruwapuq* (el hacedor, el que hace por otro, el creador de cosas), *ruwarayani* (hacer de manera constante), o también *ruwapayani* (rehacer), etc. La exclusividad de ser agente se puede apreciar en la siguiente cita de una mujer parturienta en el testimonio de una obstetra: “‘todos mis hijos los he tenido en casa, y yo sé cómo es”. En efecto, solo ella (la parturienta) puede saber qué es *hacer* el parto y ella es el actor fundamental, el que hace, porque, como decía una enfermera, ella *conoce su cuerpo*” (obstetra de Huamanga).

Este conocer se hace *ruwastin* (haciendo), vale decir que el hacer con su cuerpo produce un conocimiento y, por ello, el *ruway* es la expresión

25 Haceres o prácticas. Para las personas que no conocen la lengua cada palabra está conformada por los siguientes elementos: *ruwa-y-kuna* (hace-r-es). La raíz es *ruwa*, seguida del sufijo verbal -y, cierra con el pluralizador -kuna. En esta versión adopté la grafía *ruway* a pesar de que en los diccionarios aparece como *ruray*, en función del uso extendido de la primera forma en muchos lugares de la zona andina

26 “Mirando, haciendo”.

fundante del conocimiento, y esto no es privativo del mundo andino. El hacer es la forma básica del conocer universal, en ese hacer se va enfrentando el mundo. El *runa*, sin darse cuenta, *hace* el mundo que lo rodea y también *hace* a otras personas: *wawata ruwasun*, esto es, ‘hagamos un bebé’. El acto procreador de los animales no es *ruway*, pues el acto procreativo solo pertenece al mundo de los *warmi qari*. Por eso, *ruway* es también crear, y esto constituye el comienzo del conocimiento a través de la acción.

Otro joven andahuaylino decía: “Desde pequeños hemos aprendido a hacer, simplemente viendo y practicando”. Así, el hacer (*ruway*) se aprende haciendo, desde el *qaway* (ver), al que se añaden los demás sentidos: *uyariy* (oir), *malliy* (probar o saborear), *muskiy* (oler o sentir), *llapchay* (palpar). El *ruway* es aquella actividad mediante la cual el ser humano, haciendo, se presenta al otro. Es haciendo (*ruwastin*) que se hace visible como actor para los otros. Este proceso es permanente y, en principio, interminable, pues, “*poco a poco* se aprende, porque no es al instante”, completaba otro de los jóvenes andahuaylinos.

Por otro lado, el *ruway* es hacer pruebas, experimentar, crear. Un joven, por ejemplo, decía:

“*Ruway* también sería experimentar, hacer, porque *ruway* es hacer. Puedo usar lo que sé, o también puedo experimentar otras cosas que yo no sé. Eso sería *ruway* en mi forma de pensar.”

Esto significa que para el *ruway* no necesitas tener experiencia previa. Puede tratarse de un acto de atrevimiento y de exploración. Uno puede hacer las cosas aun sin saber el resultado final, como en toda investigación de cualquier ciencia. El *ruway* puede ser el inicio de un logro, pero también un error cuando *chusaqmantá ruwan* (se hace de cero). En cualquiera de los dos casos significará siempre un nuevo conocimiento. La práctica muestra que los conocimientos tienen tradición e historia que deben ser reconocidas, como otro joven andahuaylino señalaba:

“Yo pongo una papa a cierta distancia, pero yo te pregunto, ‘¿quién te lo dijo?: Tu papá’. ‘¿A tu papá quién le dijo?’ Se viene adquiriendo... *Hay alguien en primer lugar que lo ha investigado.*”

El hacer de otros puede ser una guía para “mis haceres y mis maneras de aprender” y, por lo tanto, de conocer. En esta relación los *runakuna* pueden decir *sunquymanta ruwani* (hago lo que depende de mi voluntad) y sus actos forman parte de la experiencia desde la cual pueden aceptar o

desechar lo que otros hacen. Así, las diversas formas del hacer constituyen el factor fundante de un conocimiento que se va complejizando en la medida que los haceres (*ruwaykuna*) se van especializando, porque cada *ruway* es diferente al otro: es como mondar papas, pues cada papa debe mondarse diferente, aunque pertenezca a la misma familia.

Ningún elemento de la naturaleza hace (*ruwan*), solo los seres humanos hacen (*ruwanku*) y Dios crea (*kaman*) y también cría (*uywan*). Por extensión, los *runakuna* también *ruwan* (por ejemplo, *wawakunata*, niños) y los crían (*uywan*). De este modo, el mundo andino tiene conciencia (*sunqun* o *uku sunqu*) plena de su humanidad, la que es absolutamente diferente a todo lo que le rodea. Su conciencia está ligada a la capacidad del hacer o realizar, vale decir, a las posibilidades de su *ruway*. La capacidad hacedora del *runa* también tiene límites y él se da cuenta de que no puede hacer todo. Para esto acudir a la ayuda de otros es parte de su condición humana. Los animales no piden ayuda, solo los humanos lo hacen, y los dioses “responden” (de alguna manera) al pedido de ayuda de quienes se lo piden.

Las cosas hechas por las personas son *ruwasqakuna* (hechas) o *kamasqa* (ordenadas),²⁷ y son las que son pasibles de ser atendidas bajo diversas modalidades. Por ejemplo, pueden hacer *wiñachiy* (que crezca), *uyway* (cuidar, criar o alimentar) al que necesita. Muchos animales cuidan a sus crías, pero los animales no cuidan a los seres humanos; por lo tanto, los *uywakuna* no cuidan *runakunata*, vale decir que los animales no nos cuidan sino que se “comunican” con nosotros [interpretamos] para “cuidarnos”.

b) *Yachaykuna*²⁸

*“Yachay también se podría decir de algo que ya tienes,
que ya has aprendido” (joven andahuaylino).*

Así como los *ruwaykuna* son diversos y con cada uno con carácter específico, del mismo modo el *yachay* es el verbo “saber de haber aprendido”. *Yachay* es estar habituado, un hábito, algo que es reiterado y que por eso conozco. Vale decir, es el fruto de algo revisado, saboreado y experimentado, y, por eso, “sabido” en sus diversas acepciones. En efecto, el que sabe es el *yachaq*, en base a las experimentaciones, las relaciones

27 *Kamasqa* tiene la raíz *kamay* (crear), sin embargo, este término equivale a decir que “las cosas son puestas en orden” o “son recreadas en su posición”

28 *Yacha-y-kuna*: sabe (habita)-r-es, es decir, lo que se conoce por el ejercicio o la práctica.

revisadas en sus diversas facetas y que constituyen una suerte de modelo relativamente concluido. Todas las personas tienen experticia en algún aspecto. Desde esta perspectiva, si alguien sabe es porque ha hecho, y lo que hace es pasible de ser enseñado. En rigor, *yachay* es aprender o saber y *yachachiy* es enseñar. Al que sabe y al que aprende se le puede decir *yachaq*, y al que enseña se le dice *yachachiq*.

El *yachaq* es el que sabe y tiene la actitud de aprender de otros, como también la posibilidad de enseñar lo que sabe (*yachasqanta*) en base lo que ha visto (*qawasqanmanta*) y de lo que ha hecho o experimentado (*ruwasqanta*), pues, uno aprende de los hechos que suceden en el mundo y solo puede mostrar lo que sabe a través del *ruway*. Mi *ruway* aprendido se convierte en mi *yachay*; y mi *yachay* solo puede ser mostrado a través de mi *ruway*. Quien no hace no ha vivido, y la persona (*runa*) que no vive no puede hacer. Asimismo, *yachayqa* implica el manejo de técnicas específicas. Así, cada *runa* va especializándose en la medida que va habituándose al medio que usa para algún fin, pues de esta manera va dependiendo de un conjunto de factores que lo van haciendo un experto. En efecto, decir *payqa yachan* (esa persona sabe) es reconocer que esa persona conoce la manera de obrar o hacer las cosas. Desde esta perspectiva, las dimensiones técnicas son las manifestaciones expresas de los *yachaykuna*.

Evidentemente, si digo *yachani* estoy diciendo que el conocimiento está incorporado en mí. Yo soy un individuo, *warmi* o *qari*, especializado en algo que no es repetible en el otro. La diversidad de los *yachaykuna* permite a las comunidades responder adaptativamente y sostener el mundo complejo y *sasachakusqa* (indeterminado) que es constante. Durkheim asociaba el surgimiento de la modernidad con el concepto de sociedad de solidaridad orgánica en la que existía diversidad de especializaciones. Desde este punto de vista, la sociedad andina es una sociedad “moderna”, en la medida que ha ido organizando su medio ambiente a través de respuestas orgánicamente diversificadas, completas y complementarias en su conjunto.

A su vez, decir *yachani* quiere decir también “yo vivo aquí, estoy acostumbrado a esto o a esto otro”. En efecto, el *yachay* es lo conocido por unos, pero no necesariamente por los otros. Cada *yachay*—aun siendo parecido— es diferente para cada caso. Lo interesante del *yachani* es que es algo artificial, vale decir que es un *arte-factum*, una cosa hecha adrede y, por su naturaleza, es algo controlable, mensurable, valorable por el *runa*. El *yachay* está presente en la vida de la gente como algo

habitado, incorporado en el individuo y de alguna forma “organizado” en la colectividad. Esto se puede ver en el video *Q’eswachaka*, sobre la construcción de un puente colgante en Canas, Cusco.²⁹ En este lugar, al “ingeniero” se le llama *chaka ruwaq*.³⁰ Esta persona es quien ha coordinado, vale decir, ordenado (puesto en orden, *patachirqa*) a las comunidades y sus especializaciones para la producción articulada.

A los que saben algo o tienen “maña” para hacer cosas o al artista, González Holguín (1989) les dice *yachayniyuq*; es decir, es el que tiene una formación especializada, más completa, en el manejo de algo y para algo (cf. González Holguín). En efecto, un *yachayniyuq* es un experto conocedor de un procedimiento para iniciar y terminar una actividad con fines diferentes. La técnica es relativa al saber carismático, en tanto que a cada individuo le asiste un conjunto de habilidades y estrategias que con un conjunto de informaciones adecuadamente articuladas pueden llevar a un fin concreto. Esto puede ser repetido y remedado (*yachapayasqa*). Incluso al que maneja muchas técnicas y procedimientos para lograr diferentes concreciones se le dice *yachaysapa*. La terminología quechua que se habría manejado de manera compleja dice saber *yachani* y aprender *yachakuni* (cf. González Holguín).

El saber se constituye, entonces, en una suerte de experticia y de sentido común que sirve para resolver diversos problemas que la vida depara. Lo que lleva a ejercitarse (*yachakuni*) para sostenerlo en el tiempo, porque puede perderse. Y a la persona que se acerca “haciendo” (*ruwaspa* o *ruwastin*) para conocer mejor lo que hace el otro, se le dice *yachapakuq*. El que sabe está también sujeto a la estrategia que la persona cultiva y los procedimientos que maneja. Este conocimiento que experimenta se deposita en su *uku* (cuerpo) y depende de las formas del *ruway* para que se sostenga en el tiempo. El hacer no garantiza el saber y para establecerse como una forma de conocimiento, que es diferente al *ruway* como saber carismático, requiere del *riqsiy*. Sobre esto abundaremos en el siguiente apartado.

Como lo habíamos señalado, el *yachachiq* (el que enseña) no es generado por otro *yachachiq*, sino surge del que realiza el *ruway*. No es claro que haya una suerte de escuela para la transmisión del conocimiento, aunque la relación de los agentes sociales podría ser un factor que estimule la acumulación de información. El que conoce (*yachaq*) lo hace

29 Ver el video documental “El puente *Q’eswachaka*. Ingeniería y tradición andina”. Qhapaq Ñan, Lima, Ministerio de cultura, 2011.

30 El que hace o dirige la hechura del puente.

pragmáticamente en un conjunto acciones que pertenecen al campo de la experiencia. Y es en este terreno en que el *yachay* se convierte en una habitualidad, costumbre o técnica. Esta forma del conocimiento está muy presente en cada poblador andino y la especialización está incorporada en diferentes ocupaciones.

“Yo sí creo —decía un joven— porque uno, no vas a sembrar en cualquier mes del año, tiene que saber en qué tiempo preciso más o menos tienes que sembrar, más o menos setiembre. Y sabes el tipo de clima que está en ese tiempo, ya va a comenzar a llover, no vas a sembrar en julio, por ejemplo, se va a secar tus cosas, tu producción, y yo creo, y estoy seguro, que conocimiento nace sobre el tema de investigación.”

Desde esta perspectiva, el *yachay* es una forma de conocimiento especializado para resolver distintos retos que están presentes en el complejo escenario andino. El “*yachay* es inteligencia y también habilidad, también dar una respuesta certera a una pregunta, eso me ha comentado mi papá”, decía otro joven andahuaylino. Asimismo, *yachay* es “el tener muchas ideas o resolver muchas ideas, resolver un problema”. En efecto, se puede conocer que en el mundo andino hay distintas manera de organizar (*taqiy*) los *ruway* para que se conviertan en *yachaykuna*. Estas formas de conocimiento son las que permite al poblador andino obrar con solvencia en el mundo parcelado de la naturaleza, por ejemplo. Hay, por lo tanto, diferentes *yachaykuna*, vale decir, hay diversas especializaciones.

“Algunos saben más, algunos menos. Hay uno que sabe más. Por ejemplo, para que haga un puente, ya sabe, y los demás todavía no saben. Y como hacen lo que saben más, y miran eso, y a través aprenden también los demás.”

Para concluir esta parte se puede señalar que para que el *ruway* se convierta en *yachay* se requiere un procedimiento, una suerte de “protocolo”. En efecto, para tener *yachay*, se debe pasar por un proceso largo de aprendizaje o de prácticas que generan el grado de especialización según el uso de los medios o de las técnicas. Las técnicas agrarias difieren de las técnicas de curación tanto en el uso de los medios como en el objeto que se atiende. Sin embargo, en la lógica de desempeño para lograr obedecer a un mismo procedimiento efectivo, las personas cumplen a) *qawastin ruwastin* y b) *ruwastin yachanki*. Es decir: a) se hacen las cosas mirando y haciendo; y b) solo en la medida que hagas o practiques lograrás aprender y conocer sus técnicas. Y esto es lo que, por ejemplo, otro joven decía:

“Yo digo, una experiencia es el resultado de investigaciones y prácticas que tú has hecho. Ese conocimiento que tú dices, investigación, todo eso, viene desde antes, desde los primeros agricultores que han venido especializándose de acuerdo a su necesidad. Una persona ha tratado de perfeccionarse una vez que haya hecho la práctica, experiencias. O sea, esas experiencias que haya hecho, de eso ha nacido ese conocimiento, o sea las pruebas que él ha hecho. Porque tú no vas a, de un momento a otro, sembrar papa a un metro, si puedes sembrar más corto. Tú tienes que ver tus beneficios que vas a ir ganando.”

Incluso la diferencia dentro de una misma especialización es materia de reflexión. Otro joven afirmaba que:

“Por ejemplo, hay una diferenciación de la siembra también, de la siembra de papa, no vas a sembrar igual que siembras zanahoria, digamos. Por ejemplo, un conocimiento es cuando tú siembras la papa a cierta distancia. En cambio, la zanahoria la siembras al boleó. Ya ahí estás aplicando el conocimiento.”

Otro señalaba que:

“su forma de hacer va a ser de acuerdo a lo que ha ganado en experiencia. Y, de acuerdo a eso, mira, si yo aprendo, digamos, a sembrar frejol, empezando del terreno agrícola, de la parte de abajo hacia arriba, porque hay también otras personas que hacen de la parte de arriba hacia abajo”.

En la lógica del aprender, sin duda, siguen un proceso que, sistematizado, conduce a lo “aprendido” de tal manera que puede ser “transmitido” (tradición), pero no por lecciones, sino por procedimientos (ruwastin), vale decir, según un protocolo internalizado como efectivo para cada situación como, por ejemplo, el que sigue una persona que hace el *qayapa* (*tratamiento terapéutico post traumático*) de la siguiente manera:

“las señoras... primero lo desnudan al bebé, y lo pasan por todo el cuerpo la cabecita hasta la punta de los pies, ¿no? Y lo que haces es, se reciben en un vaso lo que es en el agua, o sea lo parten el huevo y lo ponen y lo que hacen o sea, miran, si tiene susto o no, y por la tarde lo llevan a una esquina, o sea eso lo tienen que llevar una persona extraña, no necesariamente el padre, la madre, no tiene que verlo. Y el otro es el caso, con mi compañera estábamos hablando, lo que también lo pasan es el periódico, hace una forma... como una pelotita y lo pasan de una forma como el huevo al igual también de la cabecita y luego lo queman, y de ahí sale la forma, o sea, con qué se ha asustado.”

La narración nos deja muchas interrogantes que no tenemos posibilidad de indagar ahora. Lo cierto es que las señoras saben cómo se hace, pero este conocimiento sigue internalizado y creo que hay mucho que aprender de ello.

c) *Musyay*³¹

Musyay es otra forma del conocer o, en todo caso, un aspecto del conocimiento. “*Musyayqa* –dice Moisés Cárdenas–³² *imapas kasqankunata rikuspa, uyarispa, yuyaymanaspa, tukuy imanchikkunata churarispa yachaymi*”. Esto quiere decir, “es una forma de conocimiento/saber que implica observar detalladamente, oír, pensar, haciendo coincidir las partes de un fenómeno”. Los actores del *musyay* son, en primer lugar, los *runakuna*, quienes están dotados de todos los elementos para realizar el *musyay*. Eso dice Moisés: “*Musyaytaqa yachanku: runakuna, runapa imanchikkunapas*”; es decir, “cualquiera de las partes de ser humano sabe hacer el *musyay*”, y no solo los seres humanos y sus partes, sino también “*uywakuna, sachakuna, qurakuna, imapas kaqkuna, ichaqa manam lliwtachu musyanku, musyanan kaqkunallatam*” aclara Moisés. Esto es, “también los animales, las plantas, las hierbas y todo lo que existe pueden hacer *musyay*, pero no todo lo pueden hacer, hacen *musyay* de lo que son nomás”.

Aun cuando los otros seres pueden hacer *musyay*, solo los seres humanos (*runakuna*) pueden hacerlo a plenitud. En el *musyay* los otros elementos del conocer juegan un rol muy importante en función de hacer un diagnóstico o realizar una aseveración sobre algún hecho en función de los planes (*patachayninpaq*) de las personas. En efecto, el mismo Moisés dice: *Musyachwanqa imakunapas kaqkunata, imakunapas qipa kananta: imakunapapas asnayninta, imapapas allin mana allin kasqanta kananta*. Esto quiere decir: “Nosotros podemos hacer *musyay* cualquier cosa, lo que puede venir, percibir cualquier devenir, lo que puede ser bueno o malo”.

31 Léxico que no se encuentra en los diccionarios más antiguos del quechua pero si en los más recientes y, sobre todo, en el habla de las comunidades. También se puede ver en: Lira-Mejía (2008): “*musiay* o mejor *músyay*. Acción de advertir. Advertir, reparar, observar, percibir. Llamar la atención sobre alguna cosa, hacer observar”. Perroud-Chouvenc (1970) “*musiay*. 1. Saber, conjeturar, apercibir, percibir con cualquier sentido, barruntar, adivinar... 2. Pensar... 3. Ver confusamente. 4. Dar un secreto”. Soto (2012): “*Musyay*: Percibir, darse cuenta de. Adivinar”. Soto (1976): *Musyay*: Sentir, darse cuenta. Prededir, tantear”.

32 Comunicación personal de Moisés Cárdenas, profesor andahuaylino, bilingüe y que enseña quechua. Actualmente trabaja en el Ministerio de Educación en la elaboración de materiales de enseñanza en quechua.

No todos los diccionarios dan cuenta de la existencia del *musyay*. En unos aparece como *musiyoy* (Gobierno Regional del Cusco 2005) y también *musia* o *musya* (Yaranga 2003), pero ni en González Holguín ([1608]1989) ni el atribuido a Torres Rubio (1603) se encuentra registrada esta palabra. El término que nos ocupa se puede traducir como ‘prevenir’, ‘presentir’, ‘atinar’, ‘augurar’, ‘conjeturar’, ‘acertar’, ‘intuir’, ‘advertir’. Un término similar aparece en todos los diccionarios: *watuy*, que también significa ‘adivinar’, ‘presagiar’, ‘premunir’, ‘pronosticar’, ‘vaticinar’, etc. No es posible resolver en este artículo la importancia del verbo. Para nuestro caso tomamos el término *musyay* considerando *watuy* como un sinónimo. Los usos del término, al parecer, han ido dando mayor preferencia a *musyay* en el sentido que le queremos dar y, en cambio, *watuy* habría sido derivado para orientarse al sentido adivinatorio y conjetural.

Para nuestros fines, *musyay* es un tipo de conocimiento que implica tener a la vista un conjunto de informaciones, las cuales pueden ser articuladas adecuadamente, y proponer la posibilidad de realización de un hecho o fenómeno. En efecto, unas personas más que otras cultivan la capacidad de leer (*qaway*) e interpretar los signos de la *pacha* (tiempo y espacio) y de los distintos fenómenos que confluyen en una determinada coyuntura, lo que estamos llamando *musyay*. Esta perspectiva ha sido descrita por Claverías de la siguiente manera:

puede afirmarse que hay un conocimiento convencional u homogéneo entre los campesinos sobre la gran variabilidad de indicadores que observan (que pueden ser plantas, animales, astros o cambios meteorológicos, etc.), los cuales son asociados con la decisión del periodo de siembra (temprano, medio o tardío) o sobre el piso ecológico preferencial para la siembra: en las pampas o en las laderas de los cerros, así como el pronóstico de la incidencia de las plagas y enfermedades. Pronósticos que les conduce también a la decisión de qué tipo de especies o variedades de semillas deberá sembrarse más o menos acorde con esos cambios en el tiempo climático (Claverías s/f: 12).

Dicho de otro modo, *musyayqa* implica hacer una lectura interpretativa de los *illakuna* (símbolos) en tanto tienen *unanchakuna* (significados). La interpretación (*musyay*) es una forma de conocimiento que consiste en considerar un conjunto de variables que adecuadamente interconectadas dan la posibilidad de obtener una información que permita anticiparse a los hechos, tanto de la naturaleza como la del ser humano. La interpretación implica el reconocimiento del comportamiento de las variables que, a simple vista, no es posible percibir, pero se sabe que están ahí. Las denominadas “señas” (Van Kessel y Enríquez 2002, Valladolid 1997,

Sandoval 2009) son muestras de las maneras de leer los signos visibles en el comportamiento de los animales y en los eventos climatológicos y movimientos astrales. Solo los *riqsiqkuna* (conocedores) o *yachaqkuna* (sabedores) pueden hacer una “conjetura” o una “predicción” de los hechos que pueden “suceder”, como si el proceso de simulación hubiera sido planteado siguiendo una fórmula física o química. No se trata de un enigma, sino –en todo caso– de un aparente misterio que aún no hemos explorado y que, como todo pensamiento humano, tiene sus propios códigos que es necesario escudriñar con mayor detenimiento.

“Con esos procedimientos interpretan colectivamente las observaciones que individualmente trajo cada persona o red de información. La conclusión genérica se obtiene no por votación sino por consenso y confianza en la interpretación comunal que es más eficiente que una interpretación individual” (Claverías s/f: 14).

Cualquier persona está dotada de todas las capacidades para hacer lectura de los signos y proporcionar aproximaciones a la realización de los hechos en función a la información recibida o internalizada. Un joven decía lo siguiente:

“Para mí, *musyay* vendría a ser en dos términos. Uno es cuando tú presientes y otro es cuando tú sientes. Cuando tú presientes, eso quiere decir lo que ellos están diciendo. Otro es cuando tú sientes (probando) si pica o no (el sabor o el aroma). En todo caso vendría a ser esos dos.”

Pensar que el *musyay* es un conocimiento “supersticioso” o “adivinatorio” puede terminar siendo un prejuicio y desconocer el hecho de que el ser humano tiene “inteligencias múltiples” (Gardner 1999) y de que los seres humanos somos capaces de articular y combinar de las más variadas formas los elementos que están a nuestro alcance para dar razón de la comprensión de nuestra existencia. El acto del *musyay*, como vamos señalando, implica combinar un conjunto de variables, como en la “lectura de la coca” (*qaway*), donde se debe considerar el tamaño, la forma, el color, la posición de las hojas de coca y un conjunto de detalles que requieren ser analizados necesariamente. A esto hay que sumar las lecturas que se hacen cuando se *chakcha* (cuando se saborea las hojas de coca) y puede producir expresiones como esta:

“Mira, al momento de chacchar coca, estás viendo, te estás preparando para que puedas rendir durante la jornada del día. Las mujeres, al momento de hacer eso, están preparando a que del puente que se va a

hacer sea más resistente, sea de acuerdo a lo que hace, el grosor, todo eso, para que pueda durar el año.”

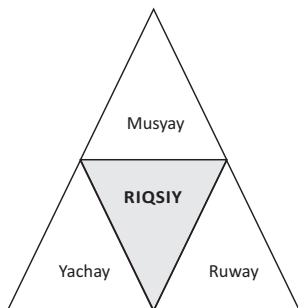
El *musyay* funciona allí donde la persona hace intervenir todo su cuerpo para presentir las consecuencias de las cosas que ve, agarra, prueba, escucha, etc. Un joven andahuaylino decía:

“Por ejemplo, mi mamá reconoce la carne cocida de la cabra y del cordero. Si tú le cocinas un caldo bien rico de carne de la cabra, del chivo, apenas lo prueba una cucharadita de su jugo, del caldito, sabe que es chivo. Si es carnero también. El sabor, y sabe diferenciar.”

O como en el campo de la salud las observaciones de los elementos en relación al embarazo son muchos. Veamos un ejemplo.

“Y en ese lugar hay bastantes frutas, frutas y animales; y lo que hacían ellas era no ver a los animales. También tejen ellas bastante, tejen un montón y lo que ellos hacían era no tejer, porque si ellos tejían pensaban que el cordón del bebé se iba a envolver en todo su cuello y a la hora de nacer no iba poder dar a luz. Tampoco envolver... la lana porque igualito se iba enrollar el cordón umbilical y se iba a ahorcar y se iba a morir. No cargaban cosas pesadas, no veían animales en especial el perro y el gato...: ‘No, no, no tienes que ver a los animales ni el río, porque te va a *uriwar*’, decían así y más que nada pasaban en su casa hasta que den a luz, y en el momento de dar a luz el cordón umbilical lo cortaban con la teja, con la teja y tenían... tomaban sus mates así para que pierda el dolor, o sea den a luz con mucha más facilidad.”

Si tuviéramos que ubicar los elementos que hemos descrito en un gráfico lo haríamos de esta manera, donde aparece *riqsiy* en el centro:



Esto significa que una manera de entender el conocimiento, a modo de hipótesis, implica articular las tres categorías anteriores en torno a la categoría *riqsiy*. ¿Qué es *riqsiy*?

d) *Riqsiy*

“Sabemos muy poco, y sin embargo es sorprendente que sepamos tanto, y es todavía más sorprendente que tan poco conocimiento nos dé tanto poder.” (B. Russell)

Los tres elementos nos acercan a realizar algunas consideraciones de lo que significa la complejidad del conocimiento, pero aún estamos lejos de lo que significa el procedimiento propio de ese conocer. A pesar de esta constatación es conveniente dejar constancia de los acercamientos que estamos planteando en torno al “conocimiento del conocimiento” del mundo andino, y desde una pequeña comarca.

La información que tenemos nos permite decir que hablar de *riqsiy* (conocer) nos conduce necesariamente a decir que se trata de un elemento donde la primacía antropocéntrica es esencial. Solo el *runa* puede conocer (*riqsiy*), en la medida que puede conjugar los tres elementos que hemos descrito hasta ahora.³³ Cuando una persona dice que conoce (*riqsini*) a otra como ella (*riqsisqa*) y establece confianza necesaria con ella, puede decir que está bajo su dominio lo que hace o dice y, para ello, emplea la palabra *riqsiy*. Todas las variantes léxicas en torno a este verbo son igualmente complejas desde el punto de vista discursivo. Sin embargo, para nuestros fines señalaremos algunos de los rasgos que conlleva decir *riqsinim* (yo conozco).

Los variantes léxicas del *riqsiy* (conocer) implican que el sujeto o actor tiene confianza (*riqsisqa*) en las cosas que hace, sabe e interpreta. Al que conoce o es sabio se le debe decir *amauta* o *hamauta* o *sunqusapa*. Las características de este conocedor es el de ser agudo, ingenioso, diestro, prudente, entre otros. Lo cierto, es que la persona que conoce es aquella que tiene una visión de conjunto y sabe manejar la información de manera adecuada y pertinente. El término *amauta* está muy ligado a *hamutay* (pensar). Solo la persona es capaz de hacer *hamutay* y esto significa, entre otras funciones, pensar, reflexionar, ordenar, controlar,

33 En el hablar cotidiano las personas suelen decir: *chakiypas ñanta riqsinñam* (también mis pies ya conocen el camino); esto no significa literalmente que “los pies conozcan”, pues se trata de un lenguaje metafórico mediante el cual el *runa* quiere decir “yo sé que mis pies saben cuál es el camino”.

mandar, etc. El *runa* que es *amauta* sabe hacer *hamutay* y puede estar en la condición de ser “teórico” y “político” a la vez, diríamos con nuestro lenguaje. Esto significa que quien es *amauta* está en proceso constante de re-conocimiento (*riqsirayan*) de las cosas y las relaciones a largo plazo. El conocedor, por lo tanto, puede planificar (*patachay*), esto significa que puede “distinguir y poner a parte cada cosa de su especie, o color por sí” dice, por ejemplo, González Holguín (1989). ¿Dónde, entonces, queda la idea de que los andinos son animistas o que no pueden planificar porque “no hay en quechua la palabra *planificar*”?

La confianza es la clave para establecer la vida de las personas. Las reglas son posibles entre “conocidos” (*riqsisqakunawan*), esto significa que las relaciones estables se consolidan después de un tiempo de mutua convivencia o de experimentación en un determinado campo. Así, el verbo vinculante es *riqsinakuy* (el conocerse mutuamente). Desde esta perspectiva el vínculo con la naturaleza es reproducido antropocéntricamente: *Ñam riqsisqaña* (ya es conocido). Incluso puedo decir “el cerro y yo nos conocemos” y, por ello, puedo pasar con relativa facilidad por sus faldas. Esto no significa que haya un diálogo con el cerro. Al cerro muchas veces se le teme (*manchakuni*) sobre todo porque ese espacio pertenece al mundo del *purun* o *sallqa* (no controlado).

La raíz *riqsi* nos permite también establecer vinculaciones con la memoria (*yuya*) y el olvido (*qunqa*). *Riqsipakuni* quiere decir que “es posible reconocer aquello que ha sido olvidado”. Cuando alguien dice que *riqsirayani* nos está diciendo “tengo suficiente información y de larga data; por ello, estoy buscando o reflexionando”. Esta pequeña apreciación nos conduce a decir que *riqsiy* supone algunas formas de objetivación, acción, reflexión e interpretación de los hechos y los acontecimientos y, en general, de lo que se presenta ante los ojos de los andinos. También nosotros somos “leídos” e interpretados, aunque no siempre nos dicen lo que piensan.

A modo de hipótesis proponemos la siguiente reflexión en la perspectiva del paradigma de la conjunción. Si *ruway*, en primer término, es el campo de la experiencia como toma de conciencia en la medida que el *runa* se vale del *qaway* (ver), *malliy* (probar), *llapchay* (palpar), *uyariy* (oir), *muskiy* (oler) para determinar sus maneras de vincularse con todos los elementos del mundo que está en su horizonte, entonces estas acciones constituyen complejas formas de acercamiento a las cosas y a las personas con las que requiere interactuar en diferentes códigos. Los *ruwaykuna* son formas primarias y fundantes del conocimiento en el mundo andino. Los niños

deben aprender a vincularse con lo que está a su alcance, mientras que para lo que no está sujeto o no es conocido se puede emplear la frase: “¿Cómo puedo querer una cosa que nunca he probado hasta ahora?”

En segundo término, si *yachay* es el campo de la repetición y de la experimentación, en la que se requiere del *ruway* (hacer), *kutipay* (repetir), *qatipay* (proceder), *yuyay* (memorizar) y *unanchay* (fijar significados), entonces, estamos en el campo en el que los conocimientos se van fijando parcialmente y se van determinando especializaciones para responder a los diversos condicionamientos e indeterminaciones que se presentan por vivir en una zona o en contexto social determinado. Así, *yachay* es manejar adecuadamente un conjunto de medios y seguir determinados procedimientos sistematizados. Se trata de conocimientos incorporados de carácter carismático que son desarrollados por determinadas personas individuales. Es evidente que *yachasqankuna* (lo que saben o conocen) no permanece en la persona, sus conocimientos están eventualmente al servicio de la comunidad.

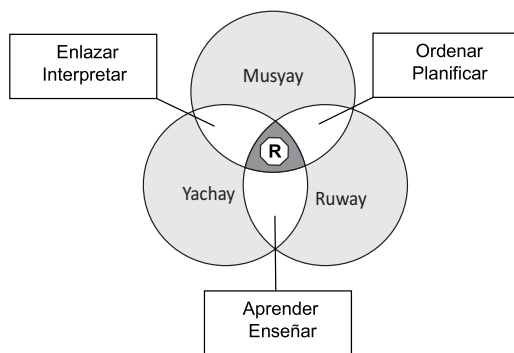
En tercer término, *musyay* implica el campo del *yachay* (saber, aprender, enseñar), *sapanchay* (distinguir), *kuskanchay* (emparejar los opuestos), *tupachiy* (vincular lo que corresponde), *tinkiy* (enlazar) y *qaway* (interpretar), entre otros. De ser así, entonces, estaríamos en el terreno del conocimiento hermenéutico; vale decir que en este espacio se desarrollan varias capacidades como las de entender y leer los signos, de entender el sentido que pueden tener en sí y para otros, articular un número determinado de variables, y enunciar una “conclusión” o una “conjetura” o una “posibilidad” de un hecho que “aparecerá” o se hará efectivo. El mundo del *musyay* implica la intuición y el manejo fino de los diversos componentes presentes en la memoria y la acción certera de la inteligencia.

Si todo es así, el *riqsiy* es la categoría que nos permitiría entender la epistemología en el mundo andino. En efecto, no se pueden entender esta categoría si no enhebramos adecuadamente los diversos componentes que hemos ido presentando hasta aquí (y seguramente otros que no conocemos). El *riqsiy* andino, entonces, es una forma de conocimiento complejo que requiere ser desarrollado tanto para participar en un diálogo como para desarrollar su propia identidad. ¿Cómo se articulan los tres componentes para que sea *riqsiy*? Menudo problema que hay que enfrentar a través de la investigación (*taripaywan*).

Para concluir esta parte propongo elaborar tentativamente algunos enlaces dinámicos entre las partes del conocer, siempre a modo

de hipótesis. En la relación entre *ruway* y el *yachay* está el sistema del aprender y enseñar los elementos mediante la experiencia y la experimentación. En la relación entre el *yachay* y el *musyay* está el sistema de los enlaces y las interpretaciones que se generan para llegar a la lectura de los hechos y los acontecimientos. Finalmente, en la relación entre el *musyay* y el *ruway* probablemente esté el saber ordenar las cosas y las ideas, y planificar el modo de vida. Todos estos elementos coadyuvarían a la comprensión del concepto *riqsiy*. Esto significa que por conocimiento podemos entender al conjunto de información organizada como producto de un proceso complejo del ver, hacer, entender e interpretar los hechos que se presentan en la vida cotidiana de las relaciones con el mundo presente.

Entonces, el cuento de la zorra y el wallata solo sería una forma metafórica de fijar y transmitir las distintas maneras de ver, entender, interpretar y hacer las cosas en el mundo andino. Desde esta perspectiva hay que aprender mucho de las historias con animales que el *runa* ha construido culturalmente, en los que ha “fijado” de manera oral sus formas de construir y entender sus conocimientos. El diagrama siguiente solo tiene la intención de resumir lo que hasta ahora hemos querido decir. En la intersección central estaría el *riqsiy*.



Para el diálogo: rimanakunapaq

El sujeto andino sabe (*yachan*) distinguir (*riqsin*) las partes donde vive (*yachananpi*), sabe lo que es la “naturaleza” (*sallqa* o *purun*) y lo que no conoce (*mana riqsisqa*). El “mundo vivo” (*kawsaypacha*) no es una entidad armoniosa –como se piensa a menudo– es sobre todo un espacio atravesado por desencuentros y conflictos (*awqanakuykuna*) generados

por diversos actores sociales. El “mundo andino” está también sujeto a la indeterminación de su propio proceso social (*sasachakuykuna*). La búsqueda de “armonía” es un encuentro complejo y conflictivo de acercamientos y rechazos mutuos. Es un mundo construido donde los elementos realmente existentes (*kawsaqkuna*) conviven (*kanku*). La conciencia de que se es parte de ese mundo complejo y misterioso se dice *kawsakuni* o *yachakuni*.

Las relaciones de hombre (*warmi-qari*) con su “mundo” implican un conocimiento complejo, dialéctico y dialógico. Y el principio de la organización social andina se mueve entre la relación dialógica de las categorías que terminan con *-ntin* y el *-naku*. En efecto, decir *yanantin* (pareja) describe los componentes diádicos que conforman una unidad. En cambio, cuando se dice *tinkunakuy* se nombra la acción bidireccional de las partes que suponen una interacción constante para sostener la estabilidad del *yanantin*. La solidaridad permea las relaciones con el mundo y, por ello, prefieren denominarlo *ayni* (ayuda mutua) o también *llanki* (intercambio de bienes).

En este punto hay que decir que el conocimiento humano en el mundo andino es muy interesante, por ejemplo, en el campo de la salud. Contrariamente a lo que se difunde entre muchos quechuas, se sigue utilizando la categoría *uku* para designar, con sus variaciones, al cuerpo humano. Este organismo es el campo donde se desarrollan todas las formas de conocimiento. Por ejemplo, Tillman señala que:

El conocimiento cotidiano, empírico, y las destrezas del cam-pesino, se practican y transmiten dentro de la familia. Incluso a los niños, a partir de los tres años, se les asignan tareas agrícolas y ellos acompañan las labores del trabajo en el campo. Pero el saber/conocimiento sobre la naturaleza, que poseen los adultos mayores, decide el éxito de la cosecha. Los siguientes aspectos parciales de dicho conocimiento resumen algo de lo que se aplica en la agricultura andina (1988)

Por lo tanto, tanto *ruway* como *yachay* y *musyay* son tres formas del *riqsiy*; vale decir, son tres formas de conocer que estarían presentes en la manera de vincularse con el *tiqsimuyu* o universo de sus relaciones. Los tres se relacionan mutuamente y para ello necesitamos establecer (para iniciar) en qué consiste cada una de sus formas y cómo se vinculan. Es obvio que solo es posible realizar esta distinción pensando juntos (*hamutaspa*) con los que tienen voluntad de tomar conciencia de su propia existencia (*kayninta*) en un mundo difícil de vincularse (*sasa tinkukuy pachapi*) y dominar (atíy).

El conocer da poder y el mundo andino quiere empoderarse para sentirse un sujeto pensante y proponer respuestas compartidas al mundo.

Bibliografía

BUNGE, Mario

1972 *La investigación científica*. Barcelona: Ediciones Ariel.

CALDERÓN DONGO, José Justo

2004 "Fundamentos de la multiversidad autónoma recíproca del conocimiento andino-amazónico teorización de la práctica de marca". Consultado en: <<http://www.rebelion.org/docs/12775.pdf>>.

CLAVERIAS, Ricardo

s/f *Conocimientos de los campesinos andinos sobre los predictores climáticos: elementos para su verificación*. Centro de Investigación, Educación y Desarrollo (CIED). Consultado en: <http://clima.missouri.edu/Articles/Claverias_Bioindicadores.pdf>.

EARLS, John

2008 "El conocimiento andino es clave para enfrentar el cambio climático". Consultado en: <<http://www.larevistaagraria.org/sites/default/files/revista/r-agra94/LRA94-06-07.pdf>>.

ESTERMANN, Josef

1998 *La filosofía andina. Estudio intercultural de la filosofía autóctona andina*. Quito: Abya-Yala.

FERNANDEZ, Gerardo

1998 *Los kallawayas. Medicina indígena en los andes bolivianos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.

GARCÍA MIRANDA, Juan José

2001 "Sistema epistémico en los pueblos andinos". *Saskab. Revista de discusiones filosóficas desde acá*. Nº. 4. Consultado en <<http://www.ideaz-institute.com/sp/CUADERNO4/C41.pdf>>.

GARDNER, Howad

1999 *Las inteligencia múltiples*. Estructura de la mente. México: FCE.

GOBIERNO REGIONAL DEL CUSCO

2006 *Diccionario Quechua-Español-Quechua*. Cusco: Gobierno Regional Cusco y de la Academia Mayor de la Lengua Quechua.

GONZÁLEZ HOLGUÍN, Diego

[1608] 1989 *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua qquichua o del Inca*. Lima: UNMSM.

GOLTE, Jorgen.

1980 *La racionalidad del mundo andino*. IEP: Lima.

s/f "El concepto de sonqo en el runa simi del siglo XVI". Consultado en: <http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_1/IND_01_Golte.pdf>.

ISHIZAWA, Joge y RENGIFO, Grimaldo

2012 *Diálogo de saberes. Una aproximación epistemológica*. Lima: Pratec.

LATOUR, Bruno

2001 *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona; Gedisa.

2007 *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LETCHTMAN, Heather y SOLDI, Ana María

1981 *La tecnología en el mundo andino. Runakunap kawsayninkupaq runasqankunaqa*. México: UNMA

LEVINAS, Emmanuel

2002 *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

LEVY-BRUHL

1972 *La mentalidad primitiva*. Buenos Aires: La Pléyade.

LEVI-STRAUSS, Claude

1964 *El pensamiento salvaje*. México: FCE.

LIRA, Jorge y MEJÍA, Mario.

2008 *Diccionario. Quechua-Castellano. Castellano-Quechua*. Lima: Editorial Universitaria.

LUMBRERAS, Luis G.

1991 "500 años después". *Páginas*. N 107, pp. 7-16.

MEJÍA XESSPE, Toribio

1931 "Kausay. Alimentación de los indios". *Wirakocha. Revista Peruana de Estudios Antropológicos*. Vol. I, Nº 1, pp. 9-24.

MEJÍA HUAMÁN, Mario

2011 *Teqse. La cosmovisión andina y las categorías quechuas como fundamentos para una filosofía peruana*. Lima: Universidad Ricardo Palma.

MORIN, Edgard

1986 *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

2010 *Pensar la complejidad. Crisis y metamorfosis*. Valencia: Universitat de Valencia.

NARANJO, Plutarco (ed.)

2010 *Etnomedicina y etnobotánica: avances en la investigación*. Quito: UASB/Abya Yala.

NORIEGA, Julio

2012 *Caminan Los Apus. Escritura andina en migración*. Lima: Pakarina Ediciones/Knox College.

MINISTERIO DEL AMBIENTE

2013 *Agenda de investigación ambiental*. Lima: MINAM, Dirección General de investigación e Información Ambiental.

PEÑA, Antonio, et al.

2005 *La racionalidad andina*. Lima: Editorial Mantaro.

PERROUD, Pedro C. y CHOUVENC, Juan M.

1970 *Diccionario. Castellano. Kechwa. Kechaw-Castellano. Dialecto de Ayacucho*.

Lima: Seminario San Alfonso.

PIKE, Kenneth L.

1991 *La relación del lenguaje con el mundo*. Lima: Instituto Lingüístico de Verano.

PRATEC

2001 *Allin kawsay. Concepciones de bienestar en el mundo andino amazónico*. Lima: Pratec.

2005 *Iskay yachay. Dos saberes*. Lima: Pratec.

2009 *Epistemologías en la educación intercultural*. Lima: Pratec.

RICARD, Xavier

2005 *Vigencia de lo andino en los albores del siglo XXI. Una mirada desde el Perú y Bolivia*. Cusco: CBC.

RUSSELL, Bertrand

1983 *El conocimiento humano*. Barcelona: Ediciones Orbis S.A.

SANDOVAL, Pascual (*Investigación, recopilación y adaptación*)

2007 *Señas ancestrales como indicadores biológicos de alerta temprana*. Consultado en: <http://home.wfp.org/stellent/groups/public/documents/liaison_offices/wfp205219.pdf>.

- SERRANO, Vladimir (comp.)
s/f *Ciencia andina*. Quito, CEDECO/Abya Yala.
- SOBREVILLA, David
2008 "La filosofía andina del P. Josef Estermann. Quito: Abya-Yala, 1998; 359 pp". *Solar*. Nº 4, año 4, pp. 231-247. Disponible en: <<http://saavedrafajardo.um.es/WEB/archivos/solar/04/solar-004-10.pdf>>.
- SOTO, Clodoaldo
1976 *Diccionario Quechua Ayacucho-Chanca*. Lima: Ministerio de Educación/IEP.
2012 *Runasimi-Kastillanu-Inlis. Llamkaymana qullqa Ayachuchu-Chanka I rakta. Diccionario Funcional Quechua-Castellano-Inglés. Ayacucho-Chanka Vol. 1*. Lima: Lluvia Editores.
- TILLMAN, Hermann J.
1988 "Sabiduría campesina acorralada". *Nueva Sociedad*. Nº 96, pp. 135-141. Disponible en: <http://www.nuso.org/upload/articulos/1670_1.pdf>.
- TORRES RUBIO, Diego de
1603 *Arte de la lengua general del Perú llamada Quichua*. Consultado en: <<http://archive.org/details/arteyvocabulario00barc>>.
- VALLADOLID, Julio
1994 *Visión andina del clima en crianza andina de la chacra*. Lima: Pratec.
- VAN KESSEL, Juan y SALAS, Porfirio
2002 *Señas y señaleros de la santa tierra agronomía andina*. Quito: Iquiqu/Abya Yala/IECTA. Consultado en: <<http://www.iecta.cl/libros.htm>>.
- VILCAPOMA, José Carlos
2010 *De bestiarios a la mitología andina. Insectos en metáfora cultural*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.
- WHORF, Benjamin Lee
1971 *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral Editores.
- YAÑEZ, José
2002 *Yanantin. La filosofía dialógica intercultural del Manuscrito de Huarochirí*. Quito: Abya-Yala.
- YARANGA, Abdón
2003 *Diccionario Quechua-español / Runa simi-español*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.

Diversidad e interculturalidad en la Universidad: logros y desafíos desde el contexto mexicano³⁴

*Gunther Dietz
Universidad Veracruzana*

En América Latina, la educación intercultural se ha ido estableciendo en las últimas dos décadas como una apuesta por ofrecer programas educativos cultural y lingüísticamente pertinentes para sus destinatarios, en la mayoría de los casos pueblos originarios y/o comunidades afrodescendientes. Sin embargo, esta apuesta pedagógica se tiende a limitar al nivel de la educación básica, mientras que a la educación superior apenas está llegando. En este sentido, aunque desde muchas universidades latinoamericanas contamos con grandes y consolidadas tradiciones de investigación y docencia acerca de la diversidad cultural de nuestros países, esta misma diversidad e interculturalidad no forma parte aún del currículo ni de las metodologías docentes ni de las estrategias de diversificación del alumnado de estas mismas instituciones de educación superior (IES).

En lo siguiente, quisiera esbozar para el caso mexicano cuáles son los avances que el establecimiento de una “educación superior intercultural” ha conseguido, pero también cuáles son los desafíos conceptuales, metodológicos y programáticos que el proceso de “interculturalización” de las universidades mexicanas enfrenta. Me centraré, para ello, en mi propia experiencia de colaboración con la así denominada Universidad Veracruzana Intercultural, un programa de educación superior desarrollado desde dentro de la Universidad Veracruzana.

34 Transcripción de una ponencia presentada en el seminario "Hacia el diálogo de conocimientos en la universidad", organizado por la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú en junio de 2013 en Lima.

La diversidad y la interculturalidad en la universidad mexicana

En cuanto al estado de conocimiento sobre esta temática,³⁵ en el contexto mexicano parto de una tipología que Mato (2009) ha elaborado para el panorama latinoamericano de modo general. Se trata de un proyecto que revisa el conjunto de experiencias de educación superior intercultural en América Latina y que intenta desarrollar una especie de tipología de programas que existen entre universidades y comunidades indígenas y/o afrodescendientes:

1. Programas de “inclusión de individuos”
2. Programas de formación específica por IES convencionales
3. Proyectos de vinculación entre IES convencionales y organizaciones indígenas
4. Alianzas de formación entre IES convencionales y organizaciones indígenas
5. IES convencionales en contextos indígenas
6. Instituciones interculturales de ES (universidades indígenas/ interculturales)

Existen programas que apenas afectan las estructuras curriculares de las universidades, como en el caso de los programas de inclusión y acompañamiento de estudiantes indígenas, mientras que, por otro lado, también encontramos iniciativas menos convencionales y más transformadoras y desafiantes para las respectivas IES. En el contexto mexicano encontramos sobre todo estos tres tipos de instituciones:

1. En primer lugar, existen instituciones convencionales que han generado determinadas medidas auxiliares de acompañamiento, de apoyo y/o de visibilización de estudiantes indígenas.
2. En segundo lugar, hay también una tradición de las escuelas normales, que se van diversificando para formar docentes con un enfoque intercultural bilingüe. Esto proviene, por su-puesto, de la vieja tradición del indigenismo.
3. Y en tercer lugar tenemos nuevas instituciones que en México, como también en Perú y en otros países latinoamericanos, se están comenzando a denominar “universidades interculturales”. Este término gusta más a unos que a otros, pero es, hasta cierto punto, un vocablo que se está imponiendo y que se refiere a nuevas instituciones, normalmente afincadas en comunidades indígenas o en regiones indígenas, y no en centros urbanos.

35 El siguiente balance se basa en dos estados de conocimiento recién concluidos; cf. Mateos Cortés y Dietz (2013); y Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz (2013.)

En cuanto al primer tipo de institución o de programa, varias universidades están siendo o han sido financiadas internacionalmente por la Fundación Ford, por el Banco Mundial (BM) o por el Banco Interamericano de Desarrollo y otras instituciones con el objetivo de ampliar sus respectivas matrículas a estudiantes *sub-representados* históricamente en las IES, como es el caso de los estudiantes indígenas. Existe la intención de generar programas de apoyo a estudiantes indígenas en las carreras convencionales que ofrecen las universidades tanto públicas como privadas. Se trata de programas de acción afirmativa, en ese sentido anglosajón –*affirmative action*–, que originalmente consiste en programas de apoyo, de cuotas de discriminación positiva, con el objetivo de visibilizar la presencia de estudiantes indígenas o afrodescendientes en las universidades convencionales.

Uno de los programas de mayor envergadura en México es el programa “México Nación Multicultural” de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Este programa cuenta con cursos, talleres, tutorías y becas para estudiantes indígenas, además de un rico abanico de actividades de difusión del legado de diversidad cultural del país. Sin embargo, existen programas parecidos, que pueden ser programas muy pequeños, como una oficina de atención a estudiantes indígenas o afrodescendientes, o pueden ser programas un poco más amplios.

No obstante, lo que no se ha logrado en la gran mayoría de las universidades convencionales es transitar de esta visibilización de la diversidad por parte de los estudiantes a una reforma del currículo, a una apertura hacia los saberes que aportan estos estudiantes provenientes de otras culturas, de otras lenguas. Nos encontramos, por tanto, que en el ámbito de la transversalización de una mirada de la diversidad dentro del currículum de carreras clásicas –Derecho, Medicina, etc.– no se ha tenido mucho éxito.

La Universidad es una institución medievalizada, muy conservadora en lo estructural, y muchos de sus miembros académicos defienden sus disciplinas, sus carreras y no quieren abrirse a este tipo de diversidad. Considero que esta es una situación que se debe tomar en cuenta cuando se habla del diálogo de conocimientos. Se tiene que buscar a los que quieran dialogar y que se encuentren en una disposición al diálogo.

En lo que se refiere a escuelas normales y facultades de educación del magisterio, estas han entrado desde la década de 1990 en el debate. Ambas están desarrollando planes de estudio que las doten de un

enfoque intercultural bilingüe. Se trata de cambiar los antiguos programas de formación de maestros de educación básica que tenían y que siguen teniendo hasta la fecha. En este proceso se genera un sesgo de lo que a menudo se llama bilingüismo de transición, en el que se utiliza la lengua indígena en preescolar y en primaria, pero básicamente para transitar a un monolingüismo en castellano. Son programas que siguen siendo veladamente castellanizadores y no son programas realmente bilingües-interculturales, por lo que varias facultades de educación y escuelas del magisterio se encuentran ahora ante el reto de cambiar, de transitar y de realizar una formación docente realmente bilingüe e intercultural.

Con frecuencia una de las principales problemáticas con que se encuentran es la falta de profesionales de la educación que hablen las lenguas indígenas, que tengan la formación adecuada y que puedan hacerse cargo de este trabajo. Sin embargo, encontramos también, en la revisión de diversos trabajos de autoinvestigación de los propios docentes, prácticas comunitarias e investigaciones etnográficas sobre cómo cambiar ese enfoque de una perspectiva indigenista, integracionista a la antigua, a una perspectiva de reconocimiento de la diversidad.

Ahora contamos con estas nuevas instituciones, las universidades interculturales, y aquí se ha encontrado nuevamente que hay un inicio de autoinvestigación de parte de estas instituciones (Mateos Cortés y Dietz 2013). Son instituciones que se han creado a partir del periodo 2003-2004 en distintas regiones indígenas de México, con el propósito de ofrecer carreras con el enfoque de pertinencia cultural y lingüística necesario para una determinada región. El propósito de su creación en parte ha sido para evitar que los jóvenes tengan que abandonar sus comunidades y migrar a la ciudad para estudiar ahí, y también para generar nuevas oportunidades de empleo, nuevas oportunidades institucionales en las propias regiones. Son universidades que nacen con una relación –por lo menos en lo programático– muy estrecha entre docencia, investigación y vinculación comunitaria: proclaman estudiar y aprender a través de proyectos, y no a través de carreras clásicas.

El principal reto que se ha encontrado en las distintas investigaciones al respecto es el papel clave que juega el docente. Las instituciones ofrecen carreras que, por su carácter novedoso, no cuenta todavía con egresados, o solo recientemente cuentan con promociones de egreso. Sin embargo, los que ofrecemos clases en esas carreras no somos de la misma carrera, sino que provenimos de carreras convencionales: Antropología, Trabajo Social, Enfermería, etc. Hay aquí, por tanto, un proceso de invención de

nuevos perfiles de egreso, de nuevas trayectorias escolares y de nuevas relaciones entre lo escolar y áulico, y lo práctico y comunitario.

Desafíos para una educación superior intercultural

En los estudios interculturales en general, y para las universidades interculturales en particular, se plantean dos desafíos conceptuales y metodológicos (cf. Dietz 2012a). El primer desafío es el que el sociólogo Ulrich Beck ha llamado “nacionalismo metodológico”, que es lo que en sociología se discute a menudo y que también en nuestros ámbitos más educativos debemos tener en cuenta. El nacionalismo metodológico es el sesgo automático que se genera cuando se percibe la diversidad trabajando desde dentro de un determinado Estado-Nación, porque este es el que nos ha permeado y heredado la forma de percibir –y a la vez también de problematizar– la diversidad. Entonces, en algunos estados-naciones esa diversidad automáticamente se percibe y se problematiza solo en torno al otro forastero, al inmigrante, al extranjero, como ocurre en muchos países de Europa; o la diversidad solamente se percibe de forma racializada –como en el original contexto del multiculturalismo estadounidense– o únicamente como diversidad religiosa –con el islam como trasfondo obligado, como en los debates contemporáneos en Europa.

En el contexto latinoamericano esa diversidad y alteridad se evidencian de modo más marcado ante la herencia indígena o afrodescendiente y su relación con diversidad. Al percibir un tipo de diversidad, a menudo invisibilizamos otras fuentes de diversidad, y eso está vinculado con este carácter nacionalizante que siempre guía nuestra mirada hacia el otro, más aún en instituciones como la escuela y la educación, que son instituciones estrechamente relacionadas con el propio Estado-Nación y su origen.

En el siglo XVIII las naciones europeas comenzaron a inventarse a sí mismas, diferenciándose de otras naciones. En el fondo, se trató del establecimiento de una especie de prejuicios mutuos que oponían ciertas identidades nacionales a otras (daneses frente a suecos, irlandeses frente a ingleses, españoles frente a franceses, etc.). El problema no radicaba en si el prejuicio es verdadero o no, es decir, la razón del prejuicio, sino que este tipo de percepción y creencia lograba generar la sensación de una frontera étnica, nacional, etc., entre el otro y nosotros; y esto es lo que se iba transmitiendo también a partir de los medios de comunicación y de las

instituciones educativas, que son las dos grandes armas nacionalizadoras y homogeneizadoras desde los siglos XVIII y XIX. El objetivo era generar esta sensación de las comunidades nacionales como *comunidades imaginarias* –como las denomina el historiador británico Anderson (1988). El resultado de todo esto, como muestra el ejemplo europeo, son naciones que se piensan a sí mismas como personas con una sola identidad, que es siempre lo que cualquier proyecto nacional nos dice, que todos somos iguales hacia adentro y que todos somos muy diferentes frente a los de afuera. Esto no solo ha ocurrido en Europa (cf. Ilustración 1).



Ilustración 1: La “tabla de los pueblos”³⁶

Esta percepción sesgada hacia la diversidad también ha ocurrido en América Latina. Se hace evidente en el cuadro colonial de casta, del siglo XVIII del entonces virreinato de Nueva Granada (cf. Ilustración 2), muy parecido a los retratos de castas que existieron durante toda la época colonial en otros territorios, en la cual con una mirada fuertemente “racializada” se percibía al otro en términos de sus “proporciones” de mezcla de sangre indígena, africana, europea, española, etc. A partir de

36 Tomado de: <<http://www.jungforschung.de/europa-bilder/voelkertafel.htm>>. Este “cuadro de los pueblos” de comienzos del siglo XVIII y de autor desconocido, conservado en el *Österreichisches Museum für Volkskunde* (Museo Austriaco de Folklore) ilustra el proceso de autoadscripción y adscripción externa por parte de las emergentes naciones europeas.

ahí surgen términos altamente racializados como *zambo*, *cholo*, *mulato*, *mestizo*, etc. para mostrar porcentajes de “pureza de sangre” frente al otro. Ciertamente, hoy en día estas ideas se rechazan conscientemente, aunque inconscientemente las seguimos arrastrando en la comunicación intercultural cotidiana. En el trato con el otro se siguen reproduciendo este tipo de prejuicios, y estos prejuicios son los que nos impiden ver la diversidad en su conjunto y siempre nos llevan a problematizar determinados tipos de diversidad.



Ilustración 2: El “cuadro de castas”³⁷

¿Qué le ha ocurrido en este contexto al mal llamado “problema indígena” en América latina? En México y Perú lo que ha prevalecido es una noción esencializadora de la identidad indígena, en la cual se la circunscribía a lo

37 Tomado de: <<http://chuma.cas.usf.edu/~swohlmur/latam/colonial.html>>.

comunitario, a lo rural, y a menudo se identificaba como una cuestión de folclore artístico, musical, de vestuario, pero no mostraba por ejemplo un interés por las lenguas indígenas, sino por marcar con la lengua una determinada identidad. La identidad indígena se convierte en un dato estadístico que luego se recupera en los censos a partir del número de hablantes monolingües o bilingües de lenguas indígenas. Resulta muy llamativo que en los censos en México se siga utilizando el término “monolingüe”, pensando en una persona indígena que solo habla su lengua vernácula; el “problema” en estos países no son los monolingües castellanoparlantes, o sea, que solo hablan español y no otras lenguas, indígenas o no. Se evidencia este tipo de nacionalismo metodológico que se va reproduciendo y que luego genera currículos escencializadores, simplificadores, como este de los años 40 (cf. Ilustración 3), donde se utiliza material didáctico fuertemente sesgado: una cartilla bilingüe en lengua purépecha en la que desde los años 40 se está utilizando la lengua indígena con contenidos nada indígenas. A diferencia de lo que insinúa la imagen, en esta época nadie en la meseta dormía en camas, ni tenía médicos, o sea, lo que se sigue haciendo es utilizar la lengua indígena para hacer ver que los contenidos no se pueden expresar en “tu lengua”. “Tu lengua” no sirve para la modernidad.

ka jimá uérasandi tífu.
jájki k'éréjkuecharu irékasti uáni
mikrobíocha.
itsájtú no sési puuátakata ka no sési jájari
pásandi p'aménchakua terétsikua.



tatá petú p'aménchašati

doktóri aístakusti medisínechani.
aísti éski apíringa mámaru ambéri
kamátechani ka aísti éski p'ikújtsaka
ambúsachani.

Ilustración 3: Cartilla bilingüe para la educación de adultos ³⁸

Este es el sesgo que el indigenismo de alguna forma ha heredado de la Colonia y que siempre tiene esta actitud ante lo tradicional indígena, actitud que es necesario superar. Mientras tanto, entra lo moderno, lo mestizo, lo criollo, lo de origen europeo, y eso es lo que nos impide percibir realmente toda la diversidad existente. Pero no solo como aquí, en los contextos urbanos o del norte, sino también en las diversidades existentes históricamente en las regiones indígenas que no han sido diversidades monolingües o monoétnicas, sino que han tenido siempre una combinación de distintas fuentes de identidad en cada caso.



Ilustración 4: ¿“Cuidado” o “prohibido”? Letrero bilingüe en California³⁹

Un ejemplo que no proviene del contexto latinoamericano, sino del contexto estadounidense, resume bien el problema del nacionalismo metodológico por la forma en cómo impacta. Los letreros del sur de California antes de cruzar la frontera con Tijuana, y por poco inglés que se entienda, muestran un problema de traducción (cf. Ilustración 4): *caution* en inglés significa ‘cuidado’ y no ‘prohibido’. ¿Qué tiene que ver esto con el nacionalismo metodológico? Se está diciendo implícitamente que la persona angloparlante es una persona que maneja en una autopista y que tiene que tener cuidado con esos indocumentados que van cruzando, y que la persona que lee este aviso es una persona hispanohablante o latina para el contexto estadounidense, seguramente una persona que cruza de forma ilegal, indocumentada, lo cual por supuesto sabemos que está prohibido, etc.

39 Tomado de Dietz (2012a).

Se plantea que este tipo de asimetría lingüística, o asimetría de traducción entre lenguas, que implícitamente refleja un prejuicio en el fondo racista, que se expresa –como algunos lingüistas lo han descrito– en una actitud “lingüicista”, en la que una lengua tiene más derechos que otra, hay una jerarquía entre unos y otros (cf. Dietz 2012a). Esto plantea un desafío para los estudios interculturales y para nosotros mismos, porque es parte de nuestra propia mirada. Si buscamos prevenir el racismo y la discriminación, no hay que buscar en el otro la intervención, hay que buscarla en la propia mirada, porque hemos sido formados en una determinada sociedad que implícitamente nos ha sesgado la mirada de esta forma.

Un segundo tipo de desafío relacionado con el ámbito educativo es el que Laura Mateos (2011) denominó “la migración transnacional de los discursos y modelos educativos”, en el caso de discursos o modelos interculturales, lo cual está vinculado con el éxito del discurso sobre la interculturalidad, sobre el reconocimiento de la diversidad. Esto no viene completamente aislado, sino que se relaciona con la globalización también de otros discursos, discursos a menudo relacionados con el neoliberalismo, con la retirada del Estado de determinados ámbitos. Se tiene que dejar de ser ingenuo y considerar que ciertos enfoques les encantan al Banco Mundial y otros actores multilaterales.

Esto está vinculado con una redefinición de lo que entendemos por políticas educativas o modelos educativos, lo que tiene efectos en la educación superior, llámese intercultural o no, llámese descentralizada o no. Todas estas tendencias se reconocen también en cada una de las instituciones educativas, en su diversificación curricular, su pluriculturalización o multiculturalización de la plantilla docente, etc. Parte de estas tendencias se tienen que analizar críticamente para conocer de dónde viene “determinada solución” o “determinado modelo”. Por ejemplo, el “modelo de acción afirmativa”, trabajar con cuotas, es un modelo que proviene de una sociedad como la estadounidense, en la que el color de piel y la diferencia y la distinción entre lo negro y lo blanco, entre ser heredero de la esclavitud o ser heredero de los dominantes en la época de la esclavitud, sigue marcando la gramática de la percepción propia. Si eso es un modelo viable también en nuestro contexto, en donde las identidades se articulan de otra forma, lo que ahora se debe intentar realizar en nuestro proyecto, en primer lugar, es mapear de dónde vienen determinadas nociones de lo inter o multicultural, qué quieren decir en cada caso. ¿Tiene que ver con empoderar a un determinado grupo, con nuevas competencias para el mercado post-industrial, post-moderno? ¿Tiene que ver con una pedagogía más contextual y más inductiva?

Las respuestas que se obtengan servirán para no creamos que hay un solo modelo de política educativa intercultural, para no caer en la trampa de copiar modelos que tienen un sesgo de origen y que quizás estén funcionando o no en un determinado contexto, pero que no son los adecuados para los contextos en los que nos movemos. Entonces, el objetivo de este desafío es recontextualizar estos debates y estos modelos para partir siempre de las condiciones locales en las que se insertan estos nuevos programas educativos y estas nuevas instituciones (Dietz y Mateos Cortés 2011).

Un ejemplo etnográfico: la Universidad Veracruzana Intercultural

Actualmente estamos realizando una colaboración con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en el contexto del estado de Veracruz, ubicado en la costa del golfo de México. Lo que se ha desarrollado en esta universidad desde el año 2005 aproximadamente es un nuevo programa educativo a nivel de licenciatura, pensado desde y para las propias comunidades. Esto, por supuesto, ha generado nuevas prácticas docentes y discentes; ha generado nuevas nociones de qué es una materia, qué es un currículo, qué es un documento recepcional, una tesis, etc. En nuestro proyecto *InterSaberes*,⁴⁰ lo que se está realizando es una especie de meta-investigación etnográfica; en este caso, nos preguntamos cómo se están enlazando los diferentes saberes académicos, comunitarios, globales, locales, etc., y esto se rastrea con los propios actores. Se trata de una investigación colaborativa en la que participan estudiantes y docentes de la universidad, y ahora también, en la última parte, egresados ya profesionales que están trabajando en sus comunidades. El objetivo es analizar en primer lugar qué hay de nuevo, qué hay de novedoso en el clásico ámbito de la docencia en este tipo de instituciones (Dietz 2012b).

En el caso de la UVI, la docencia se distingue de un modelo más clásico de universidad, porque los estudiantes entran a esta con un proyecto específico, con un proyecto que se ha elaborado en la comunidad o con alguna ONG o institución. La idea es utilizar una formación de licenciatura para ampliar los recursos que hacen falta para un determinado problema que se plantea en la región. Así, las materias más áulicas tienen que ver

40 Se trata del proyecto "Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz" (*InterSaberes*), realizado por el Instituto de Investigaciones en Educación y la Universidad Veracruzana Intercultural y patrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, convocatoria Ciencia Básica 2009), México, D.F.

con este tipo de metodologías que se requieren para resolver este tipo de problemas. Por eso existen determinadas etapas que están relacionadas con los proyectos propios del estudiante y esto genera un currículo más en forma de malla o de red horizontal, que de una estructura jerárquica de currículo con materias troncales optativas en el sentido más clásico. Lo que se realiza a lo largo del acompañamiento de este proceso es lo que llamamos “etnografía doble”; este es un intento por combinar los métodos más clásicos de la etnografía o de la investigación cualitativa con la tradición de la investigación participativa, precisamente con las propias comunidades académicas y las comunidades locales que participan.

La idea metodológica que guía este proyecto es la de que no es suficiente que el investigador o la investigadora mantenga el monopolio del conocimiento, el monopolio de la reflexión, de la abstracción o de la sistematización de una experiencia, sino que esta reflexión y este conocimiento tenga que entrar en diálogo con los conocimientos de los demás partícipes en este tipo de experiencias. Estas ideas las retomamos del sociólogo Giddens (1995) que expresa que es una “doble hermenéutica”. La hermenéutica clásica se basa en la noción europea, grecolatina, de que hay un experto Hermes que interpreta la realidad, la abstrae, la traduce a otro contexto, una idea que sigue pareciendo atractiva, pero que es demasiado unidireccional, pues no somos nosotros los únicos que nos dedicamos a investigar en un sentido amplio. Lo hacen los sabios en las comunidades, lo hacen los jóvenes cuando se enlazan a sus proyectos, y en este sentido se necesita duplicar los procesos de interpretación y de investigación colaborativa.

En este contexto, los sabios tradicionales, que son una mezcla de sacerdote, curandero, médico tradicional, etc., participan en este tipo de proyectos, no en el sentido de dar clases en una forma convencional, sino en el sentido de acompañar procesos de investigación-acción que llevan a cabo los estudiantes, y proporcionarles información, pero también realizando y analizando los resultados de esa investigación, apreciando si son pertinentes para la comunidad, si han entendido lo que en la tradición oral se le ha comentado, etc. El resultado de este tipo de investigación de co-labor, como Leyva, Burguete y Speed (2008) lo han denominado, es “romper con el monopolio del saber”. Se dice fácilmente, pero lograrlo es muy difícil, porque, siendo académicos, siempre se recae, en la inercia de creer ser los que interpretan a los otros, los que teorizan sobre los otros, y también significa poner de entre dicho estas viejas relaciones jerárquicas entre lo teórico y lo práctico.

El uso que se hace de determinadas metodologías, quién tiene el derecho a decir, a hablar por el otro, es el resultado de lo que llamamos etnografía doblemente reflexiva, debido a esta concatenación de los procesos de reflexión con autores comunitarios y con autores académicos. Estos procesos están relacionados con la distinción metodológica que proponemos, y que llamamos “dimensión semántica”. Esta dimensión está más vinculada con los decires, con los discursos; es la etnografía que se suele realizar a través de historias de vida, de entrevistas, lo que se puede llamar “sistematizaciones orales”. Esto se contrasta con una dimensión más enfocada a la práctica, a la interacción; ocurre en la interacción entre un saber puesto en práctica en la comunidad y no solo convertido en contenido curricular, y contrastamos estos decires con estos haceres para ver contradicciones y tensiones, para ver nuevamente la dimensión sintáctica del nacionalismo metodológico.

En lo que se refiere a las cuatro regiones diferentes de la UVI, se está trabajando para identificar cuál es en esa región el tipo de saber con el que la academia y la Universidad entran en diálogo, los problemas de la región, relevancias, existencia de actores en cada una. Asimismo, se investiga, dentro del ámbito del diálogo de saberes en el contexto del pluralismo jurídico, la cuestión de los derechos y cómo vincular el diálogo sobre los derechos y costumbres consuetudinarios con el derecho positivo del Estado-Nación. Este es un ámbito muy importante, por lo que se ha generado un diplomado para formar a aquellos jueces de paz y autoridades comunitarias interesadas en este tipo de diálogo, de modo que ellos puedan reconocer qué es lo que ya se está realizando en el día a día en cuanto a los usos y costumbres, que, a su vez, sea perfectamente compatible con los derechos humanos. Obviamente hay que encontrar un lenguaje que traduzca lo que oralmente se transmite como la norma comunitaria a lo que está presente en determinados códigos civiles, códigos penales etc. Todo esto es posible, aunque lo que falta hasta ahora es el lenguaje para traducirlo, porque unos participan de un tipo de práctica y otros de otro tipo de práctica. Tenemos el problema del monolingüismo de ambas tradiciones, pluralismo jurídico. Esto todavía significa que no se ha dado el cruce entre esas dos tradiciones, y como no son dos tradiciones que están al mismo nivel de poder, sino que se encuentran en una relación fuertemente jerárquica, fuertemente asimétrica, se necesita formar a jóvenes que sepan de ambas tradiciones para que puedan realizar el cruce entre la tradición local y la tradición institucional.

En otra región del mismo estado de Veracruz se está haciendo algo muy parecido en el ámbito de salud. Se trata de la relación entre las clínicas y los hospitales rurales de la región con un personal casi siempre únicamente formado en la tradición occidental y escolar de la medicina, y, por otra parte, un gran tejido muy rico de “parteras empíricas” (las llaman así los médicos, como si lo suyo no fuera empírico). Se realizan cursos y encuentros para que mutuamente se puedan reunir, contar y observar sus saberes/haceres. No ha sido fácil y sigue siendo muy difícil, precisamente porque la institución solo ve los saberes comunitarios como subordinados, útiles para que no entren tantos familiares, para que el hospital tenga un poco más orden. Si requieren los servicios de una traductora o a una intérprete es básicamente para dar órdenes en otra lengua. Todavía hay una relación muy jerárquica, pero por lo menos se ha comenzado a visibilizar el problema de la falta de diálogo entre la medicina llamada tradicional y la medicina occidental.

En la región de la sierra, donde existe mayor marginación socioeconómica en todo México, se está trabajando con actores escolares y comunitarios que han regresado. Es una zona de expulsión de inmigrantes y ahora los retornados vienen con nuevas ideas en torno a las instituciones escolares, en las que hay una falta de comunicación entre los distintos niveles educativos, entre la educación básica, la educación media y la educación superior. Aquí se está trabajando en un proyecto relativo a los saberes referidos a saberes escolares entre distintos niveles, lo que en México llaman ““subsistemas” que son el subsistema bilingüe y el subsistema normal monolingüe.

Por último, en el caso de la región más meridional del estado de Veracruz se trata de saberes agroecológicos y de cómo combinarlos con saberes agronómicos clásicos de las disciplinas clásicas.

Algunas propuestas curriculares que se están desarrollando a partir de una primera investigación consiste en identificar retos en la formación de los egresados de esta universidad intercultural, los que han estado trabajando sus proyectos, han definido su tesis de licenciatura y los que ya están trabajando en este ámbito. Lo que se ha visto en estas investigaciones, es que los jóvenes que llevan a cabo sus proyectos son relevantes y muy útiles a nivel comunitario, aunque a menudo se quedan en lo que llamamos aquí un nivel “inmediatista”. Resulta difícil, después de una formación centrada únicamente en un proyecto, en un caso, poder luego aplicarlo a otro contexto. El problema en este caso radica en el encausar las investigaciones de una forma más general,

lo que en la jerga de la Universidad se llama “líneas de generación y aplicación de conocimiento”, es decir, diversificar las metodologías que ellos aplican.

Por ejemplo, la UVI se ha dado cuenta que ha privilegiado metodologías de tipo investigación-acción, pero los jóvenes en el mercado laboral necesitan asimismo métodos estadísticos, cuantitativos y matemáticos, porque están compitiendo con agrónomos clásicos, con egresados de otras carreras convencionales, etc. Estos son algunos de los planteamientos que se están trabajando, aunque uno de los puntos principales con los que se trabaja, y no solo en esta universidad intercultural, es el gran reto que se menciona antes, el perfil del profesorado.

¿Qué tipo de profesor necesitamos? La universidad nos obliga a contratar a profesores que tengan postgrados, maestría o doctorado, que publiquen en revistas de “impacto”, más conocidas como “revistas internacionales”. En realidad, en estas regiones se requiere otro tipo de profesional, con otro tipo de “impacto”, en cuyo caso el grado académico es interesante, pero no es lo más relevante de su saber hacer, sobre todo en oposición a hablar la lengua de la región, a tener una trayectoria, un reconocimiento en la comunidad, lo que no es compatible con lo que muchas veces busca la Universidad a la hora de contratar.

Existen grandes retos y nuevas necesidades de investigación que retroalimenten a la propia universidad. La carrera llamada “Gestión Intercultural para el Desarrollo” (*cf.* Ilustración 5), que es una carrera híbrida que ofrece una especie de perfil de mediador, de traductor entre saberes comunitarios y saberes institucionales, de ONG o de instituciones gubernamentales, , necesita de una mayor indagación sobre cuáles son las competencias o las capacidades específicas que debe tener un gestor o una gestora frente a un trabajador o una trabajadora social normal, un agrónomo clásico, o un maestro bilingüe del sistema indigenista. Se necesita desarrollar, por lo menos en estas instituciones, tres perfiles diferenciados y muy fáciles de distinguir en la oferta educativa. Se necesita una línea muy importante que realmente plantee nuevas formas de entender la docencia, tanto en el sentido áulico como en el extra-áulico.

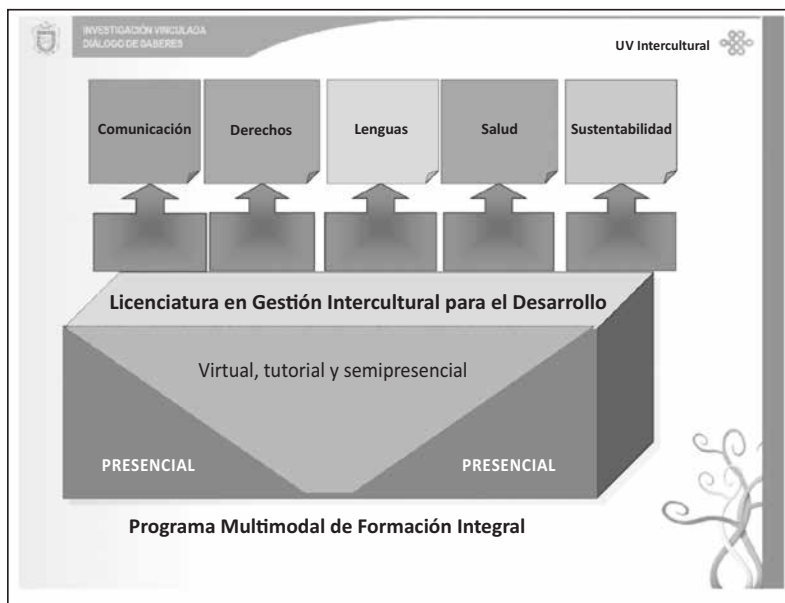


Ilustración 5: Estructura de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo⁴¹

La cuestión de la didáctica, de cómo enseñar, dispone de modelos constructivistas que parecen interesantes como puntos de partida, pero que siguen siendo muy postmodernos, muy urbano-céntricos y muy *clasesmedieros* en cuanto al sujeto educativo. Es necesario combinar estos modelos con otras formas de enseñar, de transmitir conocimientos que no son tan textuales ni explícitas, que no son verbalizadas, como aquellas que se practican en la Universidad del siglo XXI. Se necesitan nuevos perfiles en cuanto a la investigación, lo que se define como “investigación vinculante o vinculada”, que no es la libertad de cátedra al estilo antiguo, del siglo XVIII o XIX, sino saber negociar entre comunidad e institución, entre comunidad y Universidad cuáles son las necesidades, y cómo se pueden generar pautas de investigación y, por supuesto, también de gestión intercultural.

El caso de nuestra universidad, donde hasta ahora se había estado en la necesidad de generar una especie de híbrido aparte de la universidad, que es la cara más académica, se necesita generar otra cara, una más productiva,

que es la que tiene un impacto directo en la región. Es algo que se está viendo, pues es imposible seguir manteniendo esta actitud de universidad decimonónica, que cree que no tiene ninguna relación con su entorno, que piensa en sí misma como la torre de marfil aislada de la realidad, que puede desarrollar una agenda de docencia o de investigación sin el diálogo con el entorno en el que se inserta. Eso de por sí es problemático: éticamente en un contexto urbano, pero en un contexto rural, simplemente inviable. ¿Quién va a entregar a su hijo o su hija durante 4 o 5 años, proviniendo de una comunidad indígena campesina para la que los ciclos agrícolas son cruciales, diciendo: “No, cuatro o cinco años te presto a mi hija y luego me la devuelves y a ver qué sabe hacer”? Esa no es la lógica de un contexto campesino indígena. Lo que se debe hacer es pactar formas de vinculación mucho más directas, en las que la gestión y la producción sean mucho más importantes, pero también sean una responsabilidad de la universidad, que necesita una cara académica, una cara gestora.

Esto suena raro, pero es muy parecido, a lo que en otros ámbitos se denomina “semilleros” o “incubadoras de iniciativas”. Esto, que se hace en el ámbito tecnológico, en el sentido empresarial, hay que hacerlo en el sentido asociativo, o sea, “incubadoras de proyectos”, que surjan en el diálogo entre la universidad y la comunidad. No se trata de generar proyectos únicamente porque alguna ONG aparece por ahí y lo solicita, sino porque la propia universidad en su plan de trabajo, lo asume como una responsabilidad, aunque esto, por supuesto, cambia la relación entre docencia y vinculación en las universidades.

Es importante complementar actividades con los estudiantes con actividades continuas de formación de los propios formadores – precisamente por lo novedoso del enfoque intercultural y de los desafíos que plantea. Entonces, lo que se está desarrollando ahora es un programa de formación continua para los docentes. Es un programa multiniveles, donde los docentes en función del nivel con el que son contratados entran y luego comienzan a formarse y tienen la posibilidad de especializarse en un diplomado, una especialidad, una maestría, etc., pero en campos temáticos de interculturalidad y sustentabilidad que se ven así como los más importantes en cuanto al perfil de egreso de los jóvenes de una universidad intercultural (cf. Ilustración 6).

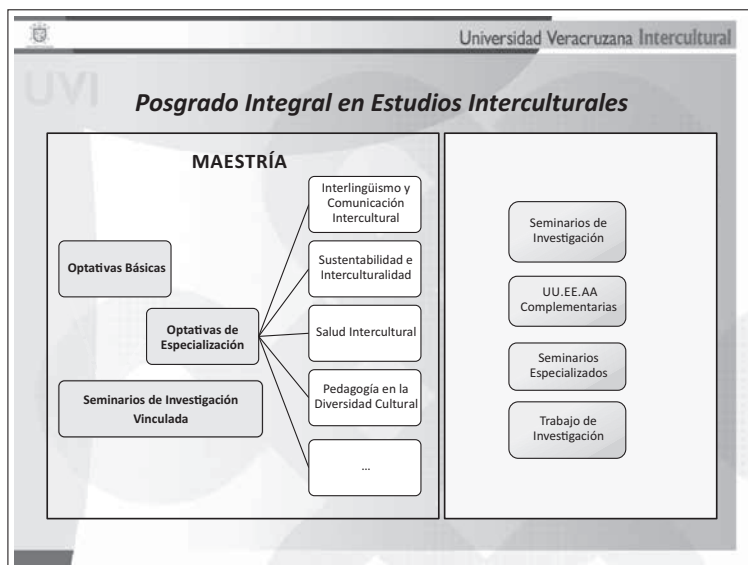


Ilustración 6: *Posgrado integral en Estudios Interculturales*⁴²

Conclusiones

Las políticas de educación superior con enfoque intercultural son muy importantes, sobre todo a partir de estos proyectos piloto que se están realizando en algunas universidades. Es necesario comenzar a formular una agenda para las políticas públicas para que no se queden en algo aislado dentro de cada una de las instituciones o proyectos pilotos que puedan salir bastante bien, pero que sigan siendo muy limitados en su impacto.

Es importante para el caso mexicano, pero creemos que es extendible también a otros casos, reconocer la deuda histórica que desde el inicio de la Colonia tienen los sistemas educativos, científicos y tecnológicos, con los pueblos originarios. Ya no es entonces una cuestión de diversidad, es una cuestión de desigualdad estructural. Como punto de partida hay que reconocer eso. Hay una desinversión sistemática en las regiones indígenas por parte del Estado heredero de la Colonia. Por eso hay que distinguir entre diferentes problemas y diferentes desafíos en el debate actual, más si cabe cuando en las respuestas gubernamentales hay una mezcla continua entre cada uno de esos factores. Por eso se generan

42 Tomado de UVI (2009).

programas que no son lo suficientemente amplios, pues mezclan una solución indigenista con un poco de empoderamiento por acá, con un poco de transversalización por allá, un poco de interculturalidad para todos por allí, etc.

No, lo que hay que hacer es distinguir cada uno de los problemas y desarrollar destinatarios y de alguna forma actores contrapartes para cada uno de los problemas. En este sentido, por una parte, tendremos en las regiones en las que estamos trabajando fuertes retos que tienen que ver con esta desigualdad histórica; una desigualdad infraestructural y socioeconómica, que no tiene nada que ver con ser hablante de una lengua indígena o una lengua no indígena, o que se practique la oralidad o escritura. No, tiene que ver con que la calidad del sistema educativo es muy diferente en la ciudad que en el campo, lo que esto genera desventajas históricamente construidas que se van transmitiendo de una generación a otra. Esto es lo primero que hay que reconocer. Para eso necesitamos políticas que extiendan la educación superior a las regiones en las que ha habido desinversión histórica.

En segundo lugar, necesitamos reconocer la diferencia, reconocer el derecho a la identidad colectiva de los pueblos originarios y de las comunidades afrodescendientes. Esto implica una política distinta a aquella que reconoce la desigualdad como un problema histórico. Por eso, para este tipo de desafío final, necesitamos políticas de pertinencia curricular que porpongan transformar el currículo, pero no solo en instituciones específicas, sino en toda institución que se dice abocada a formar profesionales que luego vayan a trabajar en regiones indígenas o en regiones multilingües.

Y, en tercer lugar, necesitamos atender el grave problema de las sociedades latinoamericanas, en las que históricamente las (supuestas) “mayorías” silenciosas, o como queramos llamarlas, siguen fuera del problema porque acaban problematizando al otro, es decir, la población mayoritaria, monolingüe que no es receptora de interculturalidad. Esta es la gran paradoja que tenemos en América Latina. Resulta sumamente paradójico y contradictorio que los pueblos que más han sufrido la imposición intercultural desde fuera, son los que ahora supuestamente necesitan interculturalidad, y aquellos que han ido imponiendo modelos exógenos todavía no ven ni siquiera la necesidad de abrirse a un currículo bilingüe, intercultural y diverso. Por tanto, necesitamos programas también para la transversalización de la diversidad, no solo de la diversidad étnica, sino también de distintas fuentes de identidad (religiosa, étnica, de género, de

generación, de edad, etc.) para el conjunto de la sociedad, para que esas diversidades se conviertan en potencias, en capacidades, en recursos, y no sean vistos siempre como estigmas.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, Benedict

1988 *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

DIETZ, Gunther

2012a *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

2012b "Diversity Regimes Beyond Multiculturalism? A reflexive ethnography of intercultural higher education in Veracruz, Mexico". *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* (LACES). Vol. 7, Nº 2, pp. 173-200.

DIETZ, Gunther y MATEOS CORTÉS, Laura Selene

2011 *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, D.F.: SEP-CGEIB.

GIDDENS, Anthony

1995 *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

LEYVA, Xóchitl, BURGUETE, Araceli , y SPEED, Shannon (coords.)

2008 *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina: hacia la investigación de co-labor*. Guatemala, Quito, México: FLACSO/CIESAS

MATEOS CORTÉS, Laura Selene

2011 *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya Yala

MATEOS CORTÉS, Laura Selene y DIETZ, Gunther

2013 "Universidades Interculturales en México". En *Multiculturalismo y educación: estado del conocimiento 2002-2011* Coords., M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa. México, D.F.: Consejo

Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) & ANUIES [en prensa].

MATEOS CORTÉS, Laura Selene, MENDOZA ZUANY, R. Guadalupe, y DIETZ, Gunther

2013 “Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional”. En *Multiculturalismo y educación: estado del conocimiento 2002-2011* Coords., M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Teppe. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) & ANUIES [en prensa].

MATO, Daniel

2009 “Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos”. En *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Ed., D. Mato. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 13-78.

SEP

1946 *Cartilla Tarasco-Español para los monolingües de la zona tarasca*. México: SEP - Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL (UVI)

2007 *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral*. Xalapa: Universidad Veracruzana – UVI.

2009 *Propuesta de Posgrado Integral en Estudios Interculturales*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

**BOSQUEJOS
DESDE EL
INTERAPRENDIZAJE**

2

Tensiones y retos para el diálogo/encuentro con el conocimiento agrícola campesino en la Universidad

Ana María Villacorta Pino
PUCP

Introducción

La presencia de estudiantes que provienen del campo es cada vez mayor y plantea una serie de tensiones que deberían ser consideradas como temas de reflexión y debate dentro y fuera de la Universidad, como las relacionadas con los conocimientos que recibirán en sus especialidades y los que traen como jóvenes productores agrícolas desde sus prácticas familiares y comunitarias.

Al referirse a las actividades agrícolas no existe aún un consenso sobre cómo denominarlas, algunos las llaman “saberes”, otros, “conocimientos” y se puede debatir largamente argumentando a favor de la una o la otra denominación. Creo, sin embargo, que lo más importante es estar convencidos de que, sea usando el término “saberes” o “conocimientos”, ambos corresponden a procesos humanos similares en el camino seguido para encontrar respuestas a inquietudes y necesidades en determinadas situaciones y lugares, por lo que no podrían presentarse en oposición y, mucho menos, en diferente jerarquía. Es decir, bien podrían considerarse como sinónimos o equivalentes, tal como lo haré en el presente artículo.

Ahora bien, acercarse desde la academia a otras formas de construcción de conocimientos no académicos no es simple, especialmente si no son considerados valiosos o se considera a quienes los poseen como individuos que no son capaces de construirlos, ya que pasar por la universidad supone adquirir la superioridad como principio y ejercerla.

Recuerdo que, hace muchos años, cuando participaba en un proyecto de desarrollo rural en comunidades andinas ayacuchanas con dos agrónomos, muchas veces llegamos a ellas con la certeza de que como profesionales sabíamos lo que pasaba y teníamos las respuestas, y con eso buscábamos transformar al otro, cambiar la realidad y solucionar el problema, porque el haber pasado por la universidad aseguraba que detentábamos el conocimiento para ello. No teníamos consciencia de las posibilidades y ventajas que abriría el reconocer que el otro en la comunidad es igualmente poseedor de conocimientos que ha construido desde su práctica y vivencia cotidiana.

Sin embargo, uno de mis compañeros agrónomos, Agustín, muchas veces lograba tener la ventaja de una mirada distinta, producto del diálogo o encuentro que realizaba mentalmente entre su experiencia rural y su formación académica, aunque no sin evidenciar las tensiones y conflictos entre ambas en su ejercicio profesional. ¿Cómo se construyen estas tensiones entre estas dos formas de conocimientos?, ¿cómo favorecer desde la universidad un acercamiento entre conocimientos campesinos y académicos?, especialmente en universidades que tienen la enorme ventaja de la diversidad cultural en su seno.

Estas preguntas nos guiaron como equipo RIDEI-PUCP en los talleres de interaprendizaje en Andahuaylas con un grupo de estudiantes y también algunos docentes de las universidades UNAJMA y USAAC, de las facultades de Ingeniería Agrícola y Agronomía, sobre el diálogo de conocimientos en la Universidad y esto es lo que trataré de presentar en este artículo.

Tensiones para el diálogo de conocimientos

La universidad obliga a transitar hacia una única forma académica de aprender, así como a desarrollar nuevas habilidades que no corresponden a las culturalmente construidas en el mundo rural con el que los estudiantes mantienen estrecha relación (Zavala y Córdova 2009), como, por ejemplo, la transmisión del conocimiento a través de la práctica y no a través de la lecto-escritura y el desarrollo de otras formas de abstracción, en las que efectivamente la educación básica no aportó mucho. Esta situación generalmente ha sido asociada a problemas de rendimiento de los estudiantes, responsabilizando de estos a los déficits del sistema escolar por el que han transitado, lo que producirá a lo largo de su formación profesional conflictos o tensiones entre los conocimientos que reciben en la universidad y los que ellos poseen como parte de su tradición cultural

de pensamiento concreta e íntimamente ligada a lugares y a particulares formas y situaciones de vida (De la Cadena 2008).

Una de las características de la diversidad cultural de nuestro país es el enorme bagaje de información y conocimientos con el que llegan los estudiantes que provienen del campo, tal como se aprecia en el siguiente testimonio, y que, sin embargo, no logran expresarse en la Universidad:

“Yo digo que una persona, su forma de hacer, va a ser de acuerdo a lo que ha ganado, la experiencia y de acuerdo a eso. Mira, si yo aprendo, digamos, a sembrar frejol empezando del terreno agrícola de la parte de abajo hacia arriba, porque hay también otras personas que hacen de la parte de arriba hacia abajo. ¿Por qué? Porque una vez que tú lo siembras de abajo el ave no lo va a sacar fácil, se va a quedar ahí. En cambio, si tú lo tapas de arriba todo eso vas a empezar a sembrar de arriba el frejol y va a ser... o sea, la ave va a sacar el frejol con más facilidad para que se lo coma.” (Estudiante)

Esta descripción sería considerada como una práctica, una forma de hacer separada de teoría; sin embargo, en las prácticas se unen la acción y la memoria cultural de los sujetos, lo que históricamente ha sido separado y mantenido como supuestamente espacios independientes. (Taylor 2003)

Este es un conocimiento que no es ni generado ni heredado genéticamente, sino que ha sido construido, aprendido y adoptado en base a las características y condiciones observadas del lugar y que se transmite por la gente, por los miembros del grupo, con variaciones en intensidad y cantidad, pero siempre en el *hacer*, mediante un proceso que es continuamente actualizado de acuerdo a criterios propios de validación igualmente implementados en el *hacer*. Por ejemplo, uno de los elementos que resalta en el testimonio se aprecia cuando la estudiante nos dice que “una vez que tú lo siembras de abajo el ave no lo va a sacar fácil”, refiriéndose a una conclusión relativa a su forma de sembrar en un lugar determinado y bajo condiciones determinadas, como la variación del viento, la presencia de determinadas aves, la posibilidades de cuidar la chacra, etc., lo que evidencia que abstracción, práctica y descripción conforman una unidad.

Ante estas consideraciones planteamos que la tensión se produce ante la imposibilidad de relacionar positivamente la información académica con la información que tiene de su práctica familiar y cultural. Esto se debe a que la Universidad ha establecido el saber científico como hegemónico mediante un procedimiento de exclusión que separa el saber científico

del saber de la práctica.⁴³ Así, la práctica cotidiana y los conocimientos vinculados a ella son relegados a un plano inferior, pues solo el saber científico “positivo” es considerado conocimiento verdadero. De este modo, la riqueza de la práctica se invisibiliza y quienes la poseen como receptores pasivos de los avances de la ciencia y el conocimiento científico quedan sin posibilidades de crítica ni de complementariedad, aun cuando los conocimientos campesinos puedan ser más pertinentes y eficaces.

Desde pequeños hemos aprendido a hacer, simplemente viendo y practicando. En sí no me enseña, yo mismo veo, en mi infancia yo crecí en ese ambiente y me queda, pero como vine [a la ciudad/la universidad] ya no me interesa, [...] ya lo dejé, no le doy importancia, no conozco las propiedades químicas.” (Estudiante)

Lo que se señala este testimonio es que el conocimiento se adquiere mediante un proceso acompañado en el que aprende es sujeto en la acción porque ve, practica y aprehende, pero también evidencia que pasar por la universidad hace olvidar y desvalorar lo que sabe, porque sus nuevos criterios de validación ahora son las propiedades químicas, aprendidas como únicas y verdaderas por las que ya no le da importancia a las aprendidas en su familia. Se instala, entonces, una falsa disyuntiva entre conocimientos académicos y prácticas campesinas, que no tendrían que oponerse, sino más bien complementarse en su formación profesional.

“Nosotros vamos a ser futuros profesionales, ingenieros agro industriales, y con ese conocimiento vería qué productos elaborar, productos rentables para poder satisfacer la necesidad de la población y contribuir con su desarrollo. Porque creo que la producción, como podemos decir las papas nativas, es en poca cantidad y no satisface a los mercados y, en cambio, cuando producen con agroquímicos tienen más facilidad de cosechar en abundancia.” (Estudiante)

La universidad superpone el paradigma de la modernidad a los conocimientos que provienen del campo con el objetivo de alcanzar niveles de producción industriales para una economía de libre mercado o de exportación, que no corresponde necesariamente al de las economías

43 La idea original de la “universidad” ha sido un lugar de diálogo y disputa entre saberes, a fin de contribuir al bien común y la participación plena de las mayorías en los saberes contruidos. Este ideal fue secuestrado por una ideología eurocéntrica de un saber instrumental y elitista, en desmedro de su función eminentemente social y de liberación. La concepción dominante de la “universidad” obedece a algunos presupuestos culturalmente enraizados en la tradición filosófica y cultural occidental (Estermann: 2009).

campesinas, ni a sus intereses. Se trata de una modernidad que opone ciencia a práctica, verdad a error, y favorece la imposibilidad de un diálogo entre ambos conocimientos, lo que facilita más bien la aculturación y homogenización cultural.

Como lo señaló un estudiante, para todo lo que se hace se necesita saber y eso es conocimiento porque:

“Se necesita saber. Por ejemplo, hay una diferenciación de la siembra también, de la siembra de papa, no vas a sembrar igual que siembras zanahoria, digamos. Por ejemplo, hay un conocimiento, es cuando tú siembras la papa a cierta distancia. En cambio, la zanahoria la siembras al boleó. Ya ahí estás aplicando el conocimiento.” (Estudiante)

La utilización hegemónica de la ciencia y la tecnología, subyuga los conocimientos campesinos discriminándolos y etiquetándolos como atrasados e irreconciliables con el progreso y la modernización. Sin embargo, la sola supervivencia de las poblaciones campesinas comprueba que sus conocimientos y sus formas de actuar no son solamente eficaces, sino que son potencialmente adecuados para construir estrategias engarzadas con propuestas sustentablemente viables, además de compatibles con la ciencia más avanzada, al ser producto no solo de la observación, sino asimismo de experimentación y constante validación, como bien lo describe un estudiante:

“[Distancia en la siembra] Es la experiencia lo que dice eso. En algún momento el agricultor ha tomado cierta distancia, cómo hacerlo la producción, ya va viendo eso, si lo pone a mayor o menor distancia, qué producción va a dar y por eso ya sabe la distancia exacta a poner para que de mayor producción. Sin saber así con un conocimiento escrito, ellos mismos saben desde sus ancestros, ese conocimiento se ha ido multiplicando de generación en generación. Desde los primeros agricultores que han venido especializándose de acuerdo a su necesidad. Una persona ha tratado de perfeccionarse una vez que haya hecho la práctica, experiencias. O sea, esas experiencias que haya hecho, de eso ha nacido ese conocimiento, o sea las pruebas que él ha hecho. Porque tú no vas a, de un momento a otro, sembrar papa a un metro si puedes sembrar más corto. Tú tienes que ver tus beneficios que vas a ir ganando.” (Estudiante)

Uno de los aspectos que nos explica este testimonio es que la práctica no está separada de la producción intelectual y la investigación pero realizadas de otra manera, fuera de los laboratorios y espacios académicos. Porque para decidir su hacer, su producción, “va viendo...

si lo pone a mayor o menor distancia”, comparando con la información recibida de”; “conocimiento que no solo se transmite o se recibe del pasado para ser repetido, como siguiendo una receta, sino que también permanentemente está siendo actualizado y va “especializándose de acuerdo a su necesidad”. Es decir, es un proceso permanente e ininterrumpido, pero a la vez invisible y desconocido para quienes no lo practican o no profundizan en su conocimiento.

Otro aspecto importante que permite confirmar el testimonio es que la cultura no solo está orientada a fortalecer la identidad, sino también a alcanzar el control de su autonomía y su vida en las condiciones en las que se realiza: infraestructura, ingresos, posibilidades de acceso a servicios de educación y salud de calidad. Más bien, es gracias a estos conocimientos que, a pesar de las condiciones de precariedad y abandono de las poblaciones rurales, la producción agrícola mantiene altos niveles de pertinencia y de efectividad, así como su calidad diferencial de acuerdo a los objetivos y hacia quienes están destinados sus productos: el mercado, la reproducción, la familia, el intercambio, el cariño, etc.

Por eso afirmamos que una educación superior que no da lugar a lo que saben los estudiantes y no posibilita un dialogo o encuentro entre la ciencia y los conocimientos culturalmente diferentes produce tensiones conceptuales que pueden conducir, más bien, a la pérdida de informaciones valiosas y la posibilidad de plantear alternativas novedosas a muchas dificultades aún sin resolver. El siguiente testimonio va en esta línea:

“¿ahora qué es lo que pasa?, ahora hay más importación de productos que se producen acá mismo, ¿qué es lo que pasa?, juega el mercado, el precio al mejor postor; la competencia es lo que nos está limitando esos conocimientos, producir y ampliar esos conocimientos, pudiendo o dándonos precios más bajos, ¿el mercado qué es lo que quiere?, más cantidad, más grande a menor costo. En nuestro caso que es lo que está pasando con esos conocimientos, o sea, de los abuelos, de los ancestros, que ellos tienen ese conocimiento; tienen pero no pueden surgir a consecuencia de que sus productos no van a vender, ellos prefieren comprar, eso sería lo que nos está limitando.” (Estudiante)

El mercado es una realidad a la que deben adecuarse, pero sin mayores elementos de reflexión y conocimiento que podría brindar la universidad. Así, al no considerar estos conocimientos, quedan en condición de evidente desventaja, porque no solo “la competencia limitan producir y ampliar esos conocimientos”, sino que el mercado termina “dándonos

precios más bajos". La rentabilidad es también un objetivo, pero con lógicas diferentes y, al parecer, la Universidad no se da cuenta de la existencia de ambas, o prioriza irrefutablemente al mercado reforzando el uso de agroquímicos como la única forma de alcanzar rentabilidad sin ningún elemento crítico.

"El productor ¿qué quiere, producir o fracasar?, para eso tiene que hacer algo porque un productor no puede fracasar, siempre produce para que gane; en este caso entrarían los fertilizantes." (Estudiante)

Un indicador de la gravedad de sus consecuencias es que las nuevas ciencias están prestando especial atención al conocimiento acumulado por diversas culturas, en busca de nuevas fuentes naturales para, por ejemplo, el desarrollo de medicamentos. Esto ha conducido a una reconsideración y diálogo de la medicina científica occidental con otras prácticas, como la medicina tradicional china o el conocimiento de plantas medicinales por parte de diversos pueblos indígenas. Sin embargo, en las condiciones actuales de dominación, se ha comenzado a desarrollar una nueva forma de hegemonismo y explotación, cuando el diálogo se torna, por ejemplo, en *biopiratería*.

El biólogo Víctor M. Toledo⁴⁴ en su artículo "La memoria tradicional: la importancia agroecológica de los saberes locales", afirma:

"La tragedia provocada por la agricultura industrial no solo se mide por la contaminación generada por los agroquímicos que utiliza (fertilizantes, fungicidas, herbicidas, insecticidas), por la radical transformación de los hábitat originales convertidos en «pisos de fábrica» para los monótonos cultivos de una sola especie, por la dilapidación de agua, suelos y energía, por la erosión de la diversidad genética a consecuencia del uso de unas cuantas variedades mejoradas, por el incremento del riesgo a causa de los organismos transgénicos, o por la generación de alimentos peligrosos e insanos; también se distingue por un impacto cultural de incalculables consecuencias: la destrucción de la memoria tradicional representada por los saberes acumulados durante por lo menos 10.000 años de interacción entre la sociedad humana y la naturaleza[...] cúmulo de saberes, no científicos, que existen en la mente de los productores rurales

44 Víctor Toledo (1945), biólogo mexicano, ha combinado su formación científica con estudios sociológicos sobre economía política, culturas agrarias y sociología rurales. Toledo es un experto en etnoecología, sus estudios y aportaciones teóricas sobre las relaciones entre las culturas indígenas y la naturaleza gozan de reconocimiento internacional. Asimismo, ha contribuido en el desarrollo de una disciplina de reciente creación, la ecología política, en la que su pensamiento se conecta con las aportaciones de la denominada "ciencia postnormal" popularizada por Funtowicz y Ravetz.

(agricultores, pastores, pescadores, ganaderos, cazadores, recolectores) y que han servido durante milenios para que la especie humana se apropie de los bienes y servicios de la naturaleza (Toledo 2005).

Afirma asimismo que los investigadores son entrenados en la ciencia moderna y aprenden a entender técnicas, inventariar especies y a identificar sistemas de producción, energía y abasto por medio de los cuales los grupos humanos se apropian la naturaleza, pero rara vez les enseñan a reconocer las experiencias y sabiduría, de los millones de hombres y mujeres que día con día laboran la naturaleza. Justamente por esta omisión y por este olvido de la investigación científica, obra y fundamento de la modernidad, la civilización industrial ha fracasado en sus intentos por realizar un manejo adecuado de la naturaleza (Toledo 2005).

Los estudiantes, al provenir de una experiencia directa de relación con la naturaleza, perciben estas tensiones en lo que van aprendiendo en sus cursos de especialización, pero no tienen mucho margen de acción. Son tensiones que impiden que la Universidad y la formación de sus estudiantes se enriquezcan con la tradición de conocimiento holístico con el que estos llegan del campo y que se expresan permanentemente cuando se les ofrece la oportunidad. Hay cierta benevolencia, pero se desconfía y, sobre todo, no se profundiza en su conocimiento.

Los retos del diálogo de conocimiento a la universidad

Los grandes problemas de nuestros pueblos, como la injusticia, la pobreza, la violencia, el deterioro de la naturaleza, entre otros, son de tal magnitud, que es imposible abordarlos desde una especialización de la ciencia, en manos de un ser humano fragmentado. Pero, tampoco hay respuestas idóneas desde los conocimientos ancestrales desarrollados y puestos en práctica en contextos endogámicos y etnocéntricos. La magnitud de los problemas cada vez más globales y con consecuencias más complejas y más universales, se han transformando en urgentes tareas transdisciplinarias e interdisciplinarias y en verdaderos retos interculturales. Cualquier conocimiento específico y encerrado en sí mismo, resulta obsoleto ante la dimensión y magnitud de estos problemas (Muñoz 2008).

Retos en la investigación

Si bien hay una preocupación académica por mejorar la calidad de vida de las personas del campo, todavía no ingresa a la Universidad la

inquietud sobre si conocimientos de distintas fuentes culturales pueden complementarse y cuáles serían sus ventajas en las condiciones de la diversidad cultural que alberga en sus aulas. Asimismo, a pesar de que en muchas disciplinas se plantea como objetivo la formación de profesionales que puedan aportar en el alivio o reducción de la pobreza rural, todavía no se visualiza la importancia de dar voz y escuchar el conocimiento que tienen muchos de sus estudiantes, como punto de partida para muchas investigaciones que, a diferencia de lo que sucede, no sigan buscando la causalidad mecánica, sino la complejidad de lo vivo, de lo que sucede en la realidad cercana, como se evidencia en el siguiente testimonio.

Siempre mi mamá, cuando nosotros éramos niños y alma-cenábamos nuestras semillas, ella lo hacía. Nosotros hasta la puertita nomás cargábamos las semillas y ahora le digo a ella ‘¿por qué nos has hecho hacer eso, por qué nosotros no hemos podido almacenar?’. ‘Se asustaba el maíz antes’, me decía.”

“Los choclos de toda la cosecha se tenía que guardar. Algunos que tenían una apariencia buena guardaban, simplemente con su qarapa, lo trenzaban. Decían, a todos los productos le decían ‘mamá’ porque gracias a ellos vivían la gente, lo colgaban encima de la marca [almacén] y eso es lo que cuidaba todo en su marca, esos choclos colgados, trenzados. Para sembrar se sacaba con delicadeza, en esa marca no pueden subir los hijos así como así, sino que tenía que subir la reina de la casa, la mamá. Ella lo subía y ella lo bajaba, a sus hijos no les permitía que subiera a la marca donde se guardaba.”

“Nosotros mirábamos ella se sacaba el sombrero, el zapato, descalza entraba a la marca y con una piedrita especial donde se raspaba y salía unos polvitos y eso al maíz teníamos que echarle. Eso era porque esa semilla tenía que estar ahí, no podía terminarse rápido.”

Esta descripción del almacenamiento del maíz reúne varios testimonios recogidos en los talleres con estudiantes universitarios en Andahuaylas, y en ellos hay muchísima información sobre contenidos y competencias propias del campo que se podrían analizar desde diferentes especialidades. Así, se describen múltiples procedimientos con objetivos específicos que conforman una unidad con la persona misma y se expresan en su saber hacer y sentir, es decir, en sus conocimientos.

A simple vista se puede apreciar como una información densa que describe una práctica, y hasta tal vez se podría decir que de manera desordenada. No se la ve como una descripción basta que contiene análisis, sistematización de observaciones, actualización de información, etc., de un sistema complejo en

el que aparecen trenzados una multiplicidad de conocimientos engarzados no solo con lo aparentemente cotidiano y casero, sino también con referencias a lo mágico-religioso incorporado en su quehacer y en sus criterios de validez, que lo hacen aún más difícil de comprender desde la ciencia clásica.

Esta cita coincide con lo que Edgar Morin (2010: cáp. 4) plantea cuando afirma que pensar la complejidad es el desafío mayor del pensamiento contemporáneo y que se necesita una reforma de nuestro modo de pensamiento. Así, si leyéramos rápidamente estos testimonios, podrían parecer historias sin mayor relevancia para la ciencia, pero esto se debe a que la academia nos prepara para separar análisis de descripción y no podemos reconocerlos cuando no están así.

Tampoco se trata de optar entre una y otra, como también señala Morin cuando nos dice que “no se trata pues de abandonar los principios de la ciencia clásica –orden, separabilidad y lógica– sino de integrarlos en un esquema que es a la vez más amplio y más rico” (2010). Se trata, como explica, de asumir la complejidad de la realidad:

El pensamiento complejo es pues esencialmente el pensamiento que trata con la incertidumbre y que es capaz de concebir la organización [...], contextualizar, globalizar, pero al mismo tiempo es capaz de reconocer lo singular, lo individual, lo concreto (2010: 137-138).

El reto para la Universidad es, entonces, escuchar a sus estudiantes y profundizar en la comprensión de sus discursos aparentemente retóricos, incompletos, a veces difíciles de comprender, más aún si no se conoce el idioma en que han sido contruidos. Esta es una situación en que las universidades regionales tienen ventaja, porque muchos de sus docentes y estudiantes, los manejan y deberían aprovecharla, ya que la lengua no solo es un código, sino también una manera de organizar el pensamiento, e incluso la percepción del mundo y de los otros. (Díaz, 2013: 66). Valorar los conocimientos significa valorar a las personas y su idioma. Ello significará también tomar distancia de la visión tradicional y conservadora de la universidad que, como señala Castro Gómez:

“Todavía mantiene la idea de ella como *lugar privilegiado de la producción de conocimientos*, concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre lo científico y lo pre-científico, entre el conocimiento válido y el que no lo es [...]. Descartes pensaba que los sentidos constituyen un obstáculo epistemológico para la certeza del conocimiento y que, por tanto, esa certeza solamente podía obtenerse en la medida en que la ciencia pudiera fundamentarse en un

ámbito incontaminado por lo empírico y situado fuera de toda duda. Los olores, los sabores, los colores, en fin, todo aquello que tenga que ver con la experiencia corporal, constituye, para Descartes, un “obstáculo epistemológico”, y debe ser, por ello, expulsado del paraíso de la ciencia (Castro Gómez 2007).

No impulsar y estimular investigaciones es esta línea, particularmente en universidades regionales, significará perder la oportunidad de asumir un liderazgo a partir de ventaja comparativa de su diversidad cultural y de la posibilidad de poder convertirse en referentes a nivel nacional e internacional. Investigación significa que los conocimientos campesinos y quienes los poseen dejen de ser solo objeto de estudio, sino más bien a través del acercamiento y valoración de sus saberes avanzar en el proyecto intercultural de ejercicio ciudadano y sujeto de derechos.

El maíz se asusta. Retos pedagógicos y metodológicos del diálogo de conocimientos

Si consideramos que los conocimientos que producen otros pueblos no solo son distintos, sino que son inseparables de sus formas de comunicación y transmisión, se hace indispensable repensar una pedagogía que potencie el acercamiento a dichos procesos.

La Universidad obliga a transitar hacia una única forma académica de aprender, así como a desarrollar nuevas habilidades que no corresponden a las culturalmente construidas en el mundo rural, lo que plantea muchas dificultades a los estudiantes, no solo al no ser consideradas como diferencias que deberían ser integradas pedagógicamente, sino que, al ser señaladas como problemas de rendimiento debido a los déficits escolares con que llegan, los estudiantes terminan siendo señalados como los únicos responsables, sin considerar el rol del docente y el de la institución académica, no solo en el mantenimiento y reproducción del problema, sino también en la obstaculización del avance hacia un proyecto intercultural.

De esta manera, los estudiantes encuentran un reducido margen de acción para enfrentar las consecuentes malas calificaciones, sin llegar a comprender lo que sucede, lo que los lleva a dudar sobre sus propias capacidades, les genera frustración y/o les confirma que efectivamente no todos pueden. No reconocer las diferencias culturales no solo impide la valoración de las mismas, sino que desfavorece la integración de sus estudiantes, y contribuye al mantenimiento, generalización y a la reproducción de bajos niveles de rendimiento académico. Este

rendimiento es evaluado de manera tradicional, lo que no permite llegar a las verdaderas preocupaciones y necesidades del campo. En la siguiente intervención un estudiante explica la relación entre el cambio climático, el empobrecimiento de los suelos por el uso de fertilizantes y su preocupación porque su educación, como única esperanza, no responde a sus expectativas:

“Como bien sabemos la cultura ya se está perdiendo de a pocos, porque ya las esperanzas son pocas, porque si bien sabemos de aquí a unos años, por ejemplo, las pronosticaciones del tiempo eran casi seguras; pero, al pasar del tiempo que estamos viendo, de aquí a unos dos o tres años, ya no son seguras, por ejemplo de setiembre a diciembre, enero, febrero, marzo llovía; pero, estos últimos años a veces llueve, a veces no; entonces, el productor de papas nativas o de algún producto, ¿qué quiere, producir o fracasar?. Para eso tiene que hacer algo porque un productor no puede fracasar, siempre produce para que gane; en este caso entrarían los fertilizantes y otro caso sería.

Nosotros de la universidad, ya sea una institución educativa primaria, secundaria, ya no se ven, por ejemplo, ese manejo de cultura, supongamos en una institución educativa inicial, primaria o secundaria no te incentivan a seguir la cultura; por ejemplo, tenemos ruinas bonitas y, esa ruinas no es capaz de explicarte un docente que es importante esas ruinas, porque han hecho tales cosas, por ejemplo, las andenerías con qué objetivo han hecho, para qué han hecho y cuál es su fin, hoy en día porque no se cultiva eso. Esas partes nos faltan, la educación es muy importante en este caso.”
(Estudiante)

El diálogo de conocimientos implica, por lo tanto, la responsabilidad de plantear y construir un cambio pedagógico que permita extraer de las experiencias de sus estudiantes los significados de esas prácticas para conocerlas más allá de lo aparente.

Esto obliga pensar en una práctica pedagógica que forme profesionales con la capacidad de decir y contar, aceptando e integrando la pluralidad de lenguas, códigos y estilos de hablar; que permita desarrollar una actitud de permanente interrogación de la realidad, confrontar los hechos y los puntos de vista sobre los hechos, con perspectivas alternas y desde horizontes más amplios, que busquen superar las primeras percepciones (Contreras 2012). Existen discursos que dan cuenta sobre aquello que les pasa, lo que realizan y les preocupa, como el siguiente de un joven estudiante de agronomía:

“Hoy por hoy, según que veo desde el punto de vista la producción agrícola en sí de lo que hacíamos anteriormente, lo que hacían los antepasados ha

cambiado bastante. Yo puedo decir de la época de las lluvias es bastante variado, puedo decir que una de las causas sería el impacto ambiental, el efecto invernadero que afecta a nuestro mundo sería uno de ellos y, es por eso también y además aparte de eso es el uso de fertilizantes o los productos que se están utilizando, los transgénicos, las semillas transgénicas, aunque no se manifiesta mucho todavía en nuestro país; pero igual también son resistentes a las heladas, te da mayor producción, productos de calidad, mucho de los casos los agricultores, los productores requieren mayor ganancias.

Es por eso que ya se están perdiendo las creencias ancestrales, las experiencias que teníamos, nuestro saber que teníamos anteriormente, conocíamos al respecto cómo se iba a producir y el ciclo productivo del año y, en tales lugares, producimos un producto, y en otros lugares, otro producto con el fin de producir mejor, productos de calidad en esas épocas. Pero, hoy por hoy, como los climas están cambiando todo eso puedo decir que es bastante tedioso, un problema grande para nosotros también, porque, como mencionaba, son los efectos ambientales que está afectando hoy por hoy, sería mi comentario.

Es decir, se necesita construir una nueva mirada hacia los estudiantes como sujetos que se forman/educan y muestran, a través de las diversas formas que adquieren sus discursos, aspectos que definen preocupaciones existenciales que se construyen en la vida cotidiana y se expresan muchas veces con estilo retórico y metafórico, como cuando afirman que “las nubes hablan” o explican la importancia de saludar a la pachamama y a los apus:

“para que pueda botar la semilla al suelo, primero tenían que coger un puñado de tierra mezclado con la semilla y eso era una señal de que la semilla tiene que alcanzar todo el área en forma de boleó, para que pueda empezar el saludo a la pachamama, a los apus que eran cercanos al campo de cultivo.” (Estudiante)

Tal vez también muchos docentes tengan la convicción de la participación de los apus, pero están obligados a decir que no es así. Se hace poco por saber más y encontrar la forma de integrarlos como parte de sus cursos como conocimientos diferentes a los que se enseña en la universidad.

“En particular puedo contar de mi tierra que es Chiara. Anteriormente cuando yo vivía junto con mis abuelitos en las épocas de junio, 24 o 25 de junio, caía neblina o nevada en las alturas, ellos tenían choza ahí, esto va a ser *allinwata*, porque cuando caía nevada tenía buena producción en su agricultura, la producción agrícola y, hay años en que no caía la nieve, este año va ser *muchuy*, no va a haber buena producción agrícola, de los cuales es similar que coincidía con lo que decían ellos, coincidía bastante. También

había otro, había un cerro cercano que no recuerdo el nombre, que caía una nube más o menos en agosto, como en estas épocas de setiembre, siempre tenía que ser nublado, era la época que siempre decían ‘este va a ser un buen año’ y, ellos empezaban a sembrar en setiembre en partes altas.” (Estudiante)

Es necesaria una pedagogía diferente, que persuada a los discursos hegemónicos de la universidad en favor del principio que el cuidado de la persona y la naturaleza es una exigencia para el bienestar de los seres humanos, que sea pertinente a las necesidades de los pueblos y que se nutra de los conocimientos culturalmente diferentes, de la diversidad y sus preocupaciones.

“los productos que se utilizaban antiguamente que son productos orgánicos, naturales, en este caso el excremento de los animales ya no se utiliza porque muchas veces la calendarización para cultivar los productos, como dice mi compañero, en lo que es Uripa ya no es de tal fecha. En el mes de mayo es la cosecha y en el mes de junio y julio es la siembra; pero, no se da, hay otros que recién van a sembrar y otros que ya están cultivando, eso incrementa la población y hace que se contamine el medio ambiente, que el clima cambie, porque en los meses de, a partir de octubre, ya empieza la lluvia; en años anteriores la lluvia en lo que es enero-febrero no se da y más llueve en el mes de marzo y eso hace que el maíz se pudra, ya varía el clima, ya no es lo mismo, eso hace que ya no se dé o se practique las costumbres que practicaban anteriormente.” (Estudiante)

Sobre metodología

El diálogo de conocimientos permitirá igualmente reconsiderar la metodología académica clásica a partir del reconocimiento de las metodologías con las cuales estas sociedades transmiten conocimientos y valores, en un proceso de aprendizaje permanente.

“Los que saben chacchar coca dicen ‘no se muerde, solo se chupa’. Entonces ahí ya te van enseñando cómo es la técnica, todo el procedimiento y cómo es que lo mantienen a cierto tiempo la coca y luego lo cambian con otro.” (Estudiante)

El aspecto metodológico es el menos trabajado en las investigaciones universitarias, lo que señala la necesidad de tomar conciencia de que los conocimientos que producen otros pueblos no solo son distintos por los contenidos y competencias que desarrollan, sino que ellos son

inseparables de su lugar, momentos y situaciones de vida, así como de las formas de comunicación de tales conocimientos. El reto está en lograr una complementariedad de formas de aprender y de enseñar, y, obviamente, de maneras de construir y transmitir conocimientos.

“Desde pequeños hemos aprendido a hacer, simplemente viendo y practicando. Además también podemos decir que la experiencia enseña, ¿no? Poco a poco aprende porque no es al instante. Cuando yo empiezo a hacer, ya está listo, ¿no?. Primero ha hecho una parte, pero con miedo todo y después poco a poco con la experiencia misma que estaba haciendo se adapta al ambiente y en sí queda como un especialista posterior.” (Estudiante)

Esta complementariedad permitirá a los estudiantes expresar sin temores naturales dificultades respecto a las diferencias con la abstracción académica, como, por ejemplo, la dificultad que se presenta al tratar de encontrar la terminología castellana que traduzca adecuadamente nociones que no encuentran una expresión natural en su lengua. El siguiente testimonio breve da cuenta de tal dificultad: *“difícil buscar términos y no sabemos, ejemplo: célula.”* (Estudiante)

Tal vez el reto, como señalan algunos autores, radique en otro aspecto:

Bien podríamos hablar de una barrera epistemológica, un tipo de “analfabetismo cultural” de amplios sectores académicos. Quienes desde posturas monoculturales se relacionan con los pueblos indígenas, otorgándoles una condición de minoría de edad. Este tipo de invisibilidad y negación es el que más influye a la hora de responder a las demandas de los pueblos indígenas por una educación superior de calidad y pertinencia; y sobre todo impide el dialogo desde la ciencia con los saberes ancestrales. Esta barrera epistemológica se rompe, cuando hay voces en las dos orillas que deciden dejar atrás la seguridad de sus certezas para abrirse al maravilloso e incierto terreno del dialogo y del encuentro (Muñoz 2008).

Efectivamente, sabemos también que hay docentes muy interesados que prácticamente tienen que luchar contra corriente para lograr integrar y hacer cambios en sus cursos. La universidad es también un campo de luchas entre concepciones diferentes acerca de lo que debe ser la producción del conocimiento y de quiénes deben incidir en la definición de contenidos y líneas de investigación. El siguiente testimonio describe bien esta situación:

“En el curso de Antropología está más en lo que es comunidades y organización de comunidades, el comportamiento de las personas.

No está diciendo por qué la papa [se cultiva] más arriba. Haciendo ese análisis aquí en la carrera que tenemos, en la parte de producción agrícola y agropecuaria no hay un curso que asuma esto. Si lo planteo te imaginas como van a reventar, hace poco se intentó modificar el currículo académico pero le pusieron otros cursos.” (Estudiante)

Insistimos en los puntos de encuentro porque ninguno de los dos lados tiene alternativa: hay que articularlos, tomarlos en serio, invertir recursos para efectivamente conocer lo que saben, cómo y por qué funciona.

“Por ejemplo, yo en la zona de Talavera en la zona de Pumacuri me contó una historia que se llama el Yaculasuri, atar o amarrar el agua, porque esta historia dice que surge en las épocas de sequía. En esas épocas los más ancianos, los *yachaq* van al ojo de agua y traen en dos botellitas almacenadas el agua y, poco a poco, van soltando en el riachuelo que va y, eso hace que en dos o tres días van cargándose de nubes y en muchos casos ha caído lluvia.” (Estudiante)

Los retos del diálogo de conocimientos para los docentes

Finalmente, abordar el diálogo de conocimientos en la universidad implica tener en cuenta no solo la diferencia, sino también la desigualdad, las inequidades y con ello la discriminación cultural.

“Muchos de los jóvenes tienen vergüenza ya de hablar el quechua, o sea de dar a conocer qué costumbres se dan en su pueblo y es muy importante tener el conocimiento, porque también como profesionales que nos vamos a formar nosotros es importante conocer las costumbres, para de esa manera compartir a nuestros hermanos, nuestros primos, hasta nuestros hijos; eso sería mi participación.” (Estudiante)

Cualquier diálogo exige una escucha atenta y una vigilancia de toda manifestación de etnocentrismos, expresados muchas veces en la tendencia a juzgar negativamente y desde el prejuicio. Podemos presentar como ejemplos algunos comentarios no poco frecuentes en algunos docentes:

- Los quechuahablantes siguen pensando en su primera lengua aunque están en la universidad.
- Hay interferencia entre quechua y castellano. Al momento de exponer siempre lo hacen mal.
- Las personas del campo, como son callados, no se acomodan en otros círculos. Ellos solos se aíslan, se excluyen solitos.

- No tienen confianza en los demás, poco a poco se apartan. Situaciones de falta de autoestima por el color de su piel, por el uso de la lengua, por sus nombres, apellidos, etc., hacen que se sientan menos frente a otros.

Esto no debe llevar a pensar que la Universidad es un bloque homogéneo completamente dedicado a la reproducción de las desigualdades, pero sí a aceptar que son afirmaciones que contrastan con las de los estudiantes cuando mencionan que “en la universidad ha habido exclusión y hasta ahora también se da, nos juntábamos entre quechuahablantes nomás”. O que para lograr “ser mejor no hay mostrar lo que uno es”, como mecanismo de protección ante la discriminación.

El reto para los docentes estará también en hacer ingresar a la Universidad el debate sobre si los conocimientos pueden ser complementarios o no; impulsar la investigación tomando riesgos frente a metodologías menos utilizadas, como las cualitativas, con el espíritu de aprender en el camino junto con sus estudiantes; y, empezar a plantear en sus cursos una alianza entre conocimientos campesinos y conocimientos científicos en una perspectiva ecologista. Como señala Morin, “reorganizar nuestro sistema mental para reaprender a aprender” (2010), lo que significa que:

No aparto el método, parto a la búsqueda del método. No parto con método, parto con el rechazo, con la plena consciencia de la simplificación. La simplificación es [...] la reducción a un elemento simple, la expulsión de lo que no entra en el esquema lineal. Parto con la voluntad de no ceder a estos modos fundamentales del pensamiento simplificante: idealizar, racionalizar, normalizar (Morin 2010: 35).

Finalmente, es necesario recordar siempre que lo que puede impedir el diálogo es imponer su poder y prestigio como verdad indiscutible.

Creerse poseedor o poseído por la Verdad es ya intoxicarse, es ocultarse a sí mismo sus desfallecimientos y sus carencias sé cada vez mejor que el único conocimiento que vale es aquel que se nutre de incertidumbre y que el único pensamiento que vive es aquel que se mantiene a la temperatura de su propia destrucción (Morin 2010)

Bibliografía

ARGUETA VILLAMAR, Arturo

2012 “El diálogo de saberes, una utopía realista”. *Revista de Investigación Educativa Integra Educativa*. Nº 3. Consultado en <<http://iiicab.org.bo/images/docpics/doculneas/integras/RevistaIntegra15.pdf>>.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

2007 “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de Saberes”. En *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. Ed., José Luis Saavedra. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.

CONTRERAS SALINA, Sylvia

2012 “Pedagogía vulnerable y diálogo de saberes”. *Revista de Investigación Educativa Integra Educativa*. Nº 3. Consultado en: <<http://iiicab.org.bo/images/docpics/doculneas/integras/RevistaIntegra15.pdf>>.

CORDERO RODRÍGUEZ, Xiomeli y ROMERO, Elizabeth

2013 *Abordaje comunitario y el diálogo de saberes. Experiencias desde la Educación superior*. UBV - SEDE ZULIA – Universidad Bolivariana, Venezuela. Consultado en: <<http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2013/09/Art.-Abordaje-comunitario-y-Di%C3%A1logo-de-Saberes.pdf>>.

DÍAZ, Claudio F.

2013 El posible diálogo entre saberes académicos y saberes no académicos. Un aporte desde la sociología de la cultura. Consultado en: <<http://m.unc.edu.ar/extension-unc/fortalecimiento/formacion/asignatura-de-extension-universitaria/compendio-bibliografico.pdf>>.

ESTERMANN. Josef

2009 *Hacia una pluriversidad de saberes. Universidad e interculturalidad*. ASFTI. Associacao Sul Americana de Filosofia e Teologia Interculturais. Consultado en: <http://www.asafti.org/site_/index.phpoption=com>.

LEYVA SOLANO, Xochitl

s/a “¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica-teórico-política” En *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. Chiapas/México D.F./Lima/Ciudad de Guatemala: CIESAS/PDTG-USM/UNICACH/CIESAS. Consultado en: <<http://www.encuentroredtoschia>>.

pas.jkopkutik.org/BIBLIOGRAFIA/PRACTICASDEINVESTIGACION/Academia_versus.pdf>.

MORA, David

2012 “Diálogo y transferencia dialéctica de saberes/conocimientos”. *Revista de Investigación Educativa Integra Educativa*. Nº 3. Consultado en: <<http://iiicab.org.bo/images/docpics/doculneas/integras/RevistaIntegra15.pdf>>.

MORIN, Edgar

2010 *Pensar la complejidad. Crisis y metamorfosis*. Valencia: Universitat de Valencia.

MUÑOZ, Manuel Ramiro

2008 *Retos a la educación superior en el centro y sur de América desde el diálogo entre ciencia y conocimiento ancestral*. Consultado en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-174775_archivo.pdf>.

SANTIAGO JIMÉNEZ, María Evelinda

2012 “Diálogo de saberes para la generación de tecnociencia socioecológicamente adecuada”. *Revista de Investigación Educativa Integra Educativa*. Nº 3, pp. . Consultado en: <<http://iiicab.org.bo/images/docpics/doculneas/integras/RevistaIntegra15.pdf>>.

PAGEAU, Christian

2010 *Producción de saberes hegemónicos y periféricos: hacia una apertura del horizonte epistemológico*. Consultado en: <https://www.google.com.pe/?gws_rd=cr&ei=_XniUubTBbPNsQSW-YGQCg#q=Producciondesabereshegemonicosyperifericosohaciaunaapertura+del+horizonte+epistemol%C3%B3gico>.

TORERO, Víctor Manuel

2005 “La memoria tradicional: la importancia agroecológica de los saberes locales”. *LEISA. Revista de Agroecología*. Vol. 20, Nº 4. Consultado en: <http://www.leisa-al.org/web/revista-leisa/86-vol20n4.html#La_memoria_tradicional>.

Algunos conocimientos andinos para pensar en seguridad alimentaria

Pablo Herbas Gutiérrez
UNSAAC

Introducción

Estas notas se basan en las exposiciones realizadas en ocasión del “Seminario sobre el diálogo de conocimientos” realizado en Lima como producto de los talleres organizados por la PUCP y de la que ha participado la UNSAAC (Sede Andahuaylas) y la UNAJMA de Andahuaylas. Los talleres se han tratado de desarrollar en torno a aquellos conocimientos andinos que estaban en uso para el control de los recursos del lugar, tales como la tierra, el agua y la semilla. A estas notas se incorporan también la experiencia personal con la que contamos como pobladores de la zona andina y que forma parte de nuestra experiencia directa en la vida del campo. Aquellas experiencias las he cotejado también con mis aprendizajes en las aulas universitarias.

Es hermoso haber vivido en una comunidad y luego haber compartido las aulas universitarias como estudiante y también como docente. Estas experiencias me hacen reflexionar sobre la importancia que tienen los conocimientos andinos en la agricultura y sobre el hecho de que muchas veces no se le da el valor necesario. Nosotros, que hemos migrado del campo, cuando regresamos a nuestro lugar de origen muchas veces ignoramos e incluso nos burlamos de algunas actividades que realizan nuestros padres, y pocas veces nos hemos interesado en replicar lo que hemos aprendido. Pero ser universitario no significa alejarse de la realidad de donde provenimos.

Al pasar el tiempo hemos ido tomando conciencia de que existen muchos conocimientos en el mundo andino. Aunque no somos expertos en el

tema, nos damos cuenta de que aquellos conocimientos han sido parte de nuestra vida. Todavía podemos contar con algunos de ellos porque están en nuestra memoria y consideramos que son muy importantes para la seguridad alimentaria de las familias que viven directamente de la agricultura.

Agricultura convencional y tradicional

En las zonas donde vivimos, como Andahuaylas, en la actualidad, se desarrolla la agricultura de manera muy diversificada. Las comunidades están comprometidas en el desarrollo de determinados cultivos en diferentes grupos, como tubérculos (papa, oca, olluco y mashua), cereales (maíz, cebada, trigo, avena, kiwicha, quinua,⁴⁵ entre otros), leguminosas (haba, arveja, lenteja, vainita, frijol, garbanzo, entre otros), hortalizas (col, lechuga, coliflor, zanahoria, betarraga, rabanito, culantro, perejil, acelgas, espinaca, cebolla, ajo, entre otros) y frutos andinos (manzana, ciruelo, capulí, níspero, sauco, entre otros). Esta actividad se desenvuelve bajo dos modalidades: una, la agricultura de subsistencia, que también es denominada “tradicional”, y otra, la agricultura empresarial, que es también denominada “convencional”.

La agricultura convencional, por una parte, se caracteriza por realizar actividades que ocupan grandes hectáreas de terreno, y en algunos casos ocupan hasta 10 hectáreas por persona. Asimismo, cuentan con accesibilidad de transporte pesado, con facilidades para mecanizar el cultivo y la cosecha. En efecto, esta actividad fundamentalmente ocupa –topográficamente– las partes más planas de las zonas de Andahuaylas y su producción se destina casi el 100% al mercado. La agricultura convencional casi siempre utiliza productos químicos para maximizar la producción. Este tipo de cultivo se puede encontrar en muchos distritos, como los de San Jerónimo, Santa María de Chicmo, Andahuaylas (Huancabamba) y Pacucha. El cultivo principal en esta modalidad es la papa, seguida de la oca, el olluco, la cebada y la quinua.

La agricultura tradicional, por otra parte, se caracteriza por utilizar áreas menores como el equivalente a una “tarea”,⁴⁶ lo que significa unos 1,225 m², donde el cultivo no utiliza maquinaria, sino la fuerza humana con la ayuda ocasional de un animal. La accesibilidad al transporte es casi nula por su

45 La kiwicha y la quinua son consideradas como pseudocereales.

46 Octava parte de una hectárea, unidad de medida muy utilizada en las comunidades de Andahuaylas.

topografía accidentada y, además, porque las parcelas son pequeñas y no requieren de la mecanización, sino de la ayuda mutua de los vecinos o parientes. Pocas familias destinan sus productos, como excedente, al mercado. Además, casi el 100% de la producción se destina al consumo familiar. En su gran mayoría el cultivo se hace con el uso mínimo o sin agroquímicos. Los lugares donde se practica este tipo de agricultura son los distritos de Pomacocha, Huayana, Turpo, Huancaray, San Antonio de Cachi, Chaccrampa, Chiara, entre otros. Dada la accidentada geografía, se puede decir que la mayoría de las parcelas agrícolas de la provincia de Andahuaylas son usadas por la agricultura tradicional, donde el principal cultivo es el maíz, seguido del trigo, el haba y las hortalizas.

Estas dos modalidades conviven en Andahuaylas. Sin embargo, se puede decir que la mayor parte del territorio con aptitud agrícola de la provincia de Andahuaylas es usada por la agricultura convencional, pues existe un menor número de parcelas con mayores áreas, en comparación con la agricultura tradicional, que en realidad cuenta con más parcelas, pero con menor área en relación con el resto de las tierras.

Es evidente que en la agricultura convencional se ha dejado de lado o al olvido los conocimientos ancestrales y han sido reemplazados por otras modalidades del conocimiento. Sin embargo, podemos decir que aquellos conocimientos sigue vigentes en la otra modalidad. Por ello, a partir de nuestra experiencia y los puntos desarrollados en los talleres, queremos subrayar aquellos conocimientos andinos que forma parte de nuestra vida y que están presentes en la agricultura común, que podemos denominar provisionalmente como “tradicional”. Aquellos conocimientos, no cabe duda, están relacionados a la seguridad alimentaria en la medida que son necesarios no solo para subsistencia de las personas, sino para cuidado que se debe hacer del medio ambiente, en particular del agua, la semilla y la tierra.

En la provincia de Andahuaylas, en los últimos años, es recurrente escuchar sobre la exportación de productos agrícolas. El Estado peruano ha creado programas como *Sierra Exportadora*, los que vienen impulsando la producción y la comercialización de productos agrícolas como la quinua, la kiwicha y la manzanilla. A esto se suma la introducción de otros cultivos alternativos como la *chia*⁴⁷ en la provincia de Chincheros. Para la exportación también se han ido sumando los organismos no gubernamentales. La exportación de los productos agrícolas, sin duda, es

47 *Salvia hispanica* L. Es un planta dicotiledónea con alto valor nutricional-exótico.

una alternativa para generar el desarrollo y el crecimiento económico de algunos agricultores de esta parte del país, pero no es posible considerar los medios de producción para la mayoría de los agricultores debido a las características de la agricultura tradicional.

En este artículo queremos presentar la otra cara de la moneda, allí donde aún es complicado diseñar y planificar una agricultura con fines exclusivamente comerciales por tres razones principales: a) por el carácter de las micro-parcelas de producción agrícola (menores a una tarea), b) por el número de familias demandantes de alimento; y c) por la ubicación geográfica accidentada de las parcelas o tierras de cultivo.

Lo que se puede constatar es que hay un crecimiento poblacional y este hecho condiciona notablemente la ampliación de la frontera agrícola. Este hecho genera que cada vez se reduzcan las áreas de producción agrícola. A esto se debe sumar otro hecho igualmente importante: muchas comunidades aún no cuentan con un adecuado servicio de transporte, de servicio de agua para el riego, así como el servicio de transferencia de tecnología adecuada para la producción agrícola, y otros servicios básicos para la vida de los comuneros. Existen programas sociales del Estado que distribuyen alimentos a los pobladores; sin embargo, estamos seguros de que esta ruta no es el camino para resolver el problema de la alimentación, no solo local, sino regional o nacional; consideramos que son insostenibles en el tiempo, lo que genera el incremento del problema.

En este punto es necesario reflexionar sobre la importancia de hablar sobre seguridad alimentaria y cómo esta se sustenta en los conocimientos andinos que eventualmente también denominados como “conocimiento de experiencia” en torno a la manera y el uso racional del agua, la tierra y la semilla.

Cada día se constatan con más claridad que existen cambios en relación al patrón de alimentación de las familias en las zonas rurales. En los últimos años, se han ido incluyendo propagandas televisivas que han influido en muchas familias, las que han ido optando por el consumo de productos del mercado, como las hortalizas, que antes se consumían directamente de la chacra. Además, se han introducido todo tipo de comestibles que son dañinos para el organismo humano.

Algunos “conocimientos de experiencia”

A continuación vamos a considerar algunas frases que utilizamos como agricultores en nuestras actividades y las explicaremos tomando en cuenta algunos de sus significados. Se trata de algunas señales que están presentes en la vida de los habitantes del mundo andino y constituyen parte del conocimiento de sus pobladores y están vigentes hoy en día, y están vinculados de algún modo a los temas de seguridad alimentaria sobre los que queremos reflexionar. Estos conocimientos, lo sabemos, se vienen transmitiendo de generación en generación, pero también algunos de ellos están quedando ocultos (en algunos casos son escondidos) durante los últimos años, principalmente por el factor migratorio de los hijos, quienes salen de su lugar de origen en busca de otros conocimientos y van dejando de lado los conocimientos que los acompañaron y que están muy presentes hasta ahora.

a) Kay wataqa allin kawsaytam apamunqa.

Esta expresión puede ser traducida como: *“Este año traerá buenos productos”*. Sin embargo, la expresión implica un conocimiento minucioso de los comportamientos de los elementos de la naturaleza. Las señas que aparecen en la naturaleza ayudan a entender lo que pasará a lo largo del tiempo agrícola.

Entonces, ¿es posible pronosticar los posibles fracasos o éxitos en la cosecha de productos agrícolas? Sí. Durante todo el año el agricultor está atento a los cambios rutinarios que existen en los diferentes factores, elementos de la vida y estaciones del año. Los principales puntos que hay que observar son los movimientos de la luna, las nubes, el sonido de los rayos, el comportamiento de los insectos y algunos animales, entre otros (estoy seguro de que no podre mencionar todos los factores que un agricultor observa). Por ejemplo, “si se cuelga la araña, el sapo croa” quiere decir que en determinadas circunstancias es probable que se presente la lluvia en los siguientes días. También si aparecen y revolotean las “hormigas con alas sobre la tierra” es posible que exista un veranillo. La ubicación de las nubes en determinados cerros también influye en las decisiones que el agricultor debe tomar en la planificación de su cultivo. Así, existen muchas señales de la naturaleza que el agricultor debe observar, y cada señal tiene un significado. El conjunto de señales contribuye al pronóstico del futuro.

Esto no significa que el agricultor sea un adivino. Se trata de un “conocimiento de experiencia” que ha sido transmitido de generación en generación. Lo cierto es que toda acción tiene reacción: el comportamiento de los insectos está influenciado por los fenómenos ambientales, ya sea que actúen en su defensa o que lo aprovechen para su subsistencia. Son estos comportamientos los que son leídos o interpretados por el agricultor en vistas de su actividad agrícola.

Una vez que ha recabado la información necesaria, el agricultor decide qué, cuándo y dónde va a sembrar sus semillas. Si considera que las condiciones no son óptimas, puede decidir sembrar en un mismo terreno dos cultivos y en diferentes fechas. Por ejemplo, se puede sembrar maíz luego pasado un mes. En el primer aporque se aprovecha para sembrar el haba en los espacios libres. Si en el desarrollo del cultivo hay heladas, sequías, enfermedades entre otros factores adversos al desarrollo de las plantas, es más probable que uno de los cultivos logre completar adecuadamente su fenología, lo que asegura parcialmente la cosecha. De este modo, se asegura que la producción sea buena y sirva para la alimentación de las familias. Entender las pocas áreas de cultivo tiene que ver con el sustento de toda una familia y no se puede arriesgar a que fracase toda la cosecha, porque está en juego el alimento de todo un año y algunas veces de dos años.

Mis abuelos tenían, por ejemplo, una reserva de productos agrícolas; tenía miedo al “muchuy” que puede hacer fracasar la cosecha de todo el año. *Muchuy* para nosotros significa no lograr la cosecha de un año por factores climáticos adversos y dejar, por esta razón, sin reserva de alimento a la familia. Mi papa cuenta que cuando era aún niño, hace más de 50 años, mi familia pasó por este fenómeno. La llegada del *muchuy* (helada) destruyó el cultivo y esto hizo que no se pududiera cosechar y dejó a la familia casi sin nada que comer.

Las otras familias de la comunidad de Socospata estaban en peores condiciones. Esto fue tan grave que llegó al extremo de que sus miembros tuvieron que salir a buscar trabajo como jornaleros por un plato de mote.⁴⁸ Algunos miembros de las familiar tuvieron que migrar en busca de alimentos a la Selva, a Lima y a otras ciudades. Los golpes de la naturaleza son previsibles, pero la falta de prevención, muchas veces, es la razón de las desgracias. Estos hechos invitan a estar atentos a que todo fenómeno natural es rutinario y cambiante, y conlleva consecuencias nefastas para la población.

48 Granos de maíz cocido, alimento esencial de los agricultores.

b) *Allpata qawaykusun, imapaqya kachkan.*

Esta expresión significa: “*Veamos la tierra, para qué puede servir*”. Un agricultor, para sus actividades agrícolas, debe realizar un diagnóstico considerando la ubicación y el tipo de terreno, los factores climáticos, entre otros, para decidir qué cultivo es el más factible. Para un cultivo, por ejemplo, tiene que considerar si el terreno es pedregoso, arenoso, arcilloso o limoso, y si tiene materia orgánica o no, analizado rigurosamente sus componentes para cultivar las semillas.

El agricultor, por supuesto, no lleva las muestras de suelo a los laboratorios para determinar los factores determinantes, sino que observa los indicadores como, por ejemplo, qué tipo de planta silvestre viene desarrollándose y cuáles son las características de las plantas. De estas mira, por ejemplo, el tamaño de las hojas, la robustez de los tallos, la tonalidad de las hojas, la densidad de plantas, entre otros. La observación de estos elementos es determinante para saber el tipo de suelo y el probable cultivo, para que de este modo las semillas puedan desarrollarse de la mejor manera.

Por otro lado, cuando los suelos se presentan con abundante trébol se considera que es un suelo rico en nitrógeno. Los suelos con densidad mayor de plantas son ricos en materia orgánica. De esta manera los agricultores se valen de un conjunto de variables para determinar la calidad de suelo y la posibilidad de su utilización.

El otro factor determinante para decidir qué variedad de semilla se debe sembrar es la experiencia que se tiene del “cultivo tras cultivo”. Nosotros sembramos el maíz en un determinado terreno, por ejemplo, para la variedad *pillpi*. Ese terreno se llama *sallar qata*; es un terreno pequeño, pero con buenas cualidades. Cultivar la variedad *pillpi* en este terreno garantiza que el maíz, que es para la cancha, sea suave, dulce y uniforme. Si se siembra esta variedad en otros terrenos el maíz que es para cancha sale duro, no uniforme y con poco sabor.

Si se analizan los factores para el uso del terreno se puede llegar a algunas conclusiones preliminares. Para que el maíz tenga las características óptimas, el sembrado se ubica en el terreno donde el sol llega desde la mañana hasta el anochecer. Esto, lógicamente, hace que la planta sintetice más sustancias organizadas. Además, el suelo debe ser pedregoso y de color negro, que es lo que asegura el sustento nutricional de la planta. Las piedras mantienen la humedad del suelo y hacen que se desarrolle con uniformidad los granos; además, se protege el cerco con arbusto y

de este modo se evita la polinización cruzada con otras variedades vecinas.

Asimismo determinados suelos pueden ser usados para otros fines. Por ejemplo, alguien decía: “el adobe para la construcción de viviendas es de mejor calidad cuando se combina entre arena y arcilla, pero no debe tener materia orgánica”. De hecho, cuando la arena y la arcilla se juntan y se combina con el ichu, los adobes son muy resistentes y se usan para las construcciones de viviendas.

Los suelos con mayor contenido de materia orgánica son destinados para la producción de la papa, mientras que los suelos con menor contenido de materia orgánica pueden ser destinados para el cultivo de arveja o cebada, que son menos exigentes en nutrientes.

c) *Kawsayta quñumusuy, chaymanta chiqirichinapaq*

Esta expresión significa “juntemos los alimentos para distribuir la semilla”. De hecho, la distribución de la semilla debe darse de un espacio a otro en tiempos prudenciales. Una semilla es un grano cuya selección ha sido especialmente rigurosa en el conjunto de la cosecha. Para ello, los encargados deben seguir determinados requisitos para su selección. Aquellos deben cumplir atributos especiales, principalmente físicos, fácilmente identificables, como son el tamaño del grano, el color, la uniformidad, la limpieza y que no tengan daños físicos.

Las semillas, seleccionadas por personas conocedoras, son almacenadas solo por una persona en un lugar denominado *marka*,⁴⁹ a donde otras personas no pueden ingresar. Durante los últimos años esta práctica se ha ido perdiendo. Mi mamá todavía la realizaba hace 10 años, pero en la actualidad ya no lo hace. Hace diez años para la cosecha de maíz se realizaban las siguientes actividades: antes que la chala seque, se tenía que cortar y cargar con caballos a un lugar más seguro y más cercano a la casa, a este lugar se le denomina tendal; allí se tenía que realizar el *arkuy*, que consiste en hacer parar la chala, apoyandola entre sí en forma circular. Esta actividad se realizaba en todas las chacras, solo había un lugar de concentración. Ahí se esperaba unas cuantas semanas hasta que pueda secar regularmente; luego se invitaba a los vecinos y familiares para que puedan apoyar en el desoje, que consiste

49 Almacén: lugar donde se almacena los granos y semillas de diferentes cultivos

en desprender la *panka*⁵⁰ de la mazorca. Esta actividad de la cosecha era casi sincronizada entre todas las familias, todas tenían un plazo determinado para recoger los productos agrícolas. Quien no recogía a tiempo estaba poniendo en riesgo la cosecha, por que entraban los animales a consumir los restos de la cosecha. Ahora se puede cosechar en diferentes tiempos y es difícil que los animales de otras familias ingresen a terrenos de otras personas; además ahora ya se cultiva otra etapa denominada “campaña chica”. Por ello, antes los animales podía alimentarse en cualquier chacra, ahora es difícil.

El secado se hacía en el mismo tendal, eso permitía que, por ejemplo, nosotros pudiéramos dormir dentro de la chala. Desde ese lugar era hermoso ver las estrellas. Allí se realizaba la selección de la semilla de todas las variedades existentes para luego almacenarlas. Para ello se realizaba una actividad muy especial que consistía en llevar ramos de flores y hacer la limpieza de la persona que iba a almacenar. Se utilizaba el cigarro, el *llampu*,⁵¹ la coca y otros elementos que ya estamos olvidando.

Mi madre subía a la *marka* para guardar con mucho cuidado las semillas. La verdad que nunca he podido ver las actividades que ella realizaba en ese lugar. Todos estábamos prohibidos de ingresar a ese espacio. Nosotros teníamos que cargar el maíz solo hasta la puerta y nada más. Mi mamá nos esperaba descalza y sin sombrero. Lo mismo ocurría cuando se tenía que sacar el maíz para el alimento cotidiano. Nosotros estábamos obligados a sacarnos el zapato y nos repetía constantemente que tengamos mucho cuidado.

La *marka* tiene divisiones para cada tipo de semilla: a la entrada se ponía el maíz para gallina, porque era el más menudo; al centro se ponía el maíz para el consumo familiar; y al fondo se ponían los granos que eran considerados como semilla. Este espacio era difícilmente accesible y era el más protegido y diferenciado. Nadie podía confundirse y sacar las semillas para otros fines que no sean para los que estaban destinadas. De esta manera se ha venido asegurando la seguridad alimentaria de muchas personas en las comunidades alto andinas.

La adecuada selección y la preservación de la semilla aseguran la continuidad de la nueva generación. Una semilla cuidada en buenas condiciones expresa una máxima productividad, vale decir que se lograría una mayor producción.

50 Son las hojas que cubren la mazorca.

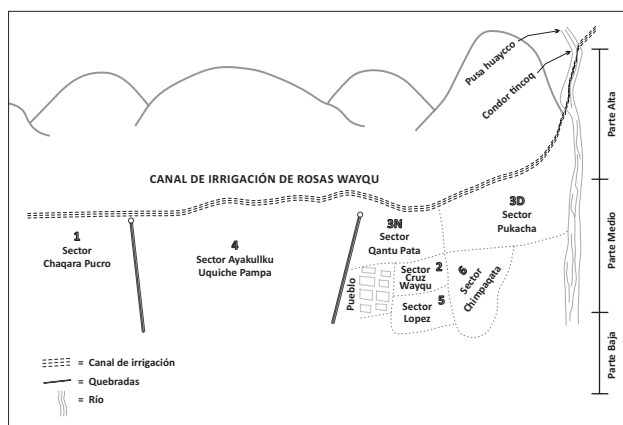
51 Un elemento mineral que se utiliza para el rito.

d) *Yarqa aspiy, patachay*

Esto significa “limpieza de canal de irrigación y distribución de agua”. La limpieza de los canales de irrigación es una fiesta, es una actividad con fecha definida en cada año. En esta actividad participan varones y mujeres casi en su totalidad. El responsable es el *mayordomo*, que es la persona responsable de la planificación de la actividad, la que es apoyada por los capitanes de cada sector, pero en diferentes tramos de canal existen también los altareros responsables de hacer descansar y servir la chicha y la coca, lo que se dice comúnmente “animo”.

Al finalizar la limpieza del canal, ya al atardecer, todos reunidos eligen al *alguacil*, que es una persona responsable de la distribución de agua y de su buen uso. Ser elegido como alguacil es un cargo *ad honorem* y es un puesto muy sacrificado, porque casi no duerme por las noches pues está siempre supervisando las tareas. Además, a las 4:30 a.m. debe estar en el sector donde se ubica el agua para registrar el orden de los usuarios para el acceso al agua.

A través de los “conocimientos de experiencia”, entonces, los agricultores tienen un cronograma de distribución del agua de riego. Para acceder al agua no se trata de hacer cola o de ver quién llega primero. Más bien, se sigue el comportamiento de la naturaleza. Para ello queremos poner el ejemplo de la comunidad de Socospata – Turpo, que a continuación presentamos.



Es la Parte Medio. El sector con círculo rojo es la zona más fría y el sector con círculo negro es la zona más cálida. Por su puesto, según la altitud la parte baja es más cálida.

En el gráfico podemos ver la distribución de agua, la que se inicia en el sector de Chaqara Pucro,⁵² que está ubicado al final del canal de irrigación *Rosas Wayqu*. Los agricultores que tienen terreno en este sector de Chaqara Pucro son los primeros beneficiarios. A simple vista, a partir del gráfico, la distribución debería empezar del sector Pukacha y terminar en sector Chaqara Pucro, pero no es así por la seguridad alimentaria.

Existen dos factores para decidir la ruta del agua:

1. Peligro al ataque de plagas.

En el sector *Pukacha* (3D), que se ubica al inicio de canal de irrigación, no podrá instalarse la siembra antes de 01 de setiembre por las siguientes razones: a) si sale el choclo primero que de los otros sectores es afectado por el loro y por los perros⁵³ de los pastores, es muy difícil cuidar por la lejanía del pueblo, además en este sector existe abundante eucalipto, que es el paradero ideal de los loros y otras aves que se alimentan del choclo fresco; y b) el suelo es arcilloso, a pesar de que la arcilla retiene un buen tiempo el agua para las plantas, por falta de piedras, en este sector se pierde rápidamente la humedad. Debemos tener en cuenta que en todos los sectores solo se hace una vez el riego, y se deberá esperar la lluvia para seguir ofertando agua para los cultivos.

El sector 01, Chaqara Pucro, es un sector pequeño, tiene pocos terrenos, no está tan alejado de la población., En este sector, en menos de una semana se podrán regar todos los terrenos. Es el sector donde se riega y se instala el cultivo primero que los otros sectores por las siguientes razones: a) es pequeño y rápidamente se abastece a todo los terrenos, además se encuentra cerca a la población que ayuda cuidar del ataque de loros, otras aves y perros, es un sector con menor abundancia de árboles, pero con abundancia arbustos; y b) la tierra es arcillo-limoso con abundante materia orgánica, es de color oscuro con abundante piedras. Mis padres tienen un terreno en este sector y es complicado realizar las labores agrícolas por la presencia de piedra, pero esta favorece la retención de agua por un mayor periodo, lo que asegurando el desarrollo de las plantas.

2. Peligro a riegos por factores climáticos.

Sector Cruz Wayqu. La razón está en que el factor climático es particularmente adverso, pues es el sector más afectado por las heladas.

52 En cada sector existe muchas parcelas con diferentes dueños.

53 Los perros consumen el choclo fresco, se convierten en plaga

Si no se siembra en ese lugar en el tiempo oportuno la producción es incierta.

Mi tío tiene un terreno que antes era de mi abuelo en este sector. Cuenta mi papá que era un terreno muy fértil, pero, a la vez, era un lugar altamente afectado por las heladas. Antes de que inicie la helada de los meses de abril y mayo, el cholo deberá estar en madurez fisiológica.⁵⁴ Para ello no se deberá retrasar la siembra, caso contrario, la helada perjudicará y los granos y serán de menor calidad. En quechua les decimos “chamu sara”.

Sector Chimpa Qata. Este sector se ubica detrás del cerro, está en pendiente y en algunos terrenos hay árboles de eucalipto, lo que lo hace un micro clima más cálido en relación a los otros sectores. Hay pocas probabilidades de que sea afectado por la helada. Es el sector donde se siembra último.

Con lo antes mencionado recorreremos la ruta del agua. Esta se inicia en el sector de Chaqara Pucro, luego se pasa al sector de Pukacha, que se beneficia solo de día por ser lejano al pueblo, mientras que Yantu Pata lo hace de noche, pues por estar ubicado cerca al pueblo y no tener topografía accidentada es accesible para regar de noche; de ahí se pasa al sector de Aya Kullku y Uquiche Pampa, luego se sigue por el sector López y se finaliza en el sector de Chimpa Qata.

Por el recorrido del agua también está el recorrido de las semillas. Las variedades de semilla se relacionan con los sectores y la distribución del agua. En los primeros sectores se siembra maíz almidón y en sectores posteriores se siembra maíz morocho y, a veces, se cultiva haba o trigo.

e) *Kay chakrapiq wanuchallawan, uchipachallawan,
ñuqanchikpaqmi kayqa. Kay chakrapaqa quimico
abonota rantiramusun, kayqa vendekunanchikpaqmi.*

Esta expresión dice: “En esta chacra (cultivemos) solo con guano o ceniza. Para esta (otra) chacra compremos abono químico, esto es para que podamos vender”. Con esta expresión podemos confirmar de alguna manera que la seguridad alimentaria es preocupante, pues para los que somos campesinos la calidad y seguridad alimentaria debe garantizarse, pero las cosas están cambiando muy rápido.

54 Grano de maíz con el máximo acumulación de materia seca.

A pesar que se logra una mayor producción usando productos químicos, los agricultores tienen presente la seguridad alimentaria, pues hay terrenos que son destinados exclusivamente para el consumo familiar. En esos lugares se tiende a cultivar con elementos naturales, pero también existen campos de producción destinados al comercio, donde se utilizan productos químicos y se logra una mayor producción.

Pero, si se logra mejorar la productividad de los cultivos en base al uso de elementos químicos algunos agricultores tienen en cuenta que su uso podría afectar de algún modo el terreno donde cultiva. A pesar de que no van a consumir los productos que cultivan con estos elementos piensan que sus terrenos: estos “tienen vida” y deben cuidar la salud de su terreno tratando de no usar químicos en demasía.

f) Allin runataqa Pacha Maman uywan.

“La naturaleza acompaña al buen campesino” dice la frase anterior. Esta frase indica que la naturaleza acompaña a la seguridad alimentaria. En el campo existe una amplia gama de frutas andinas que se desarrollan naturalmente, las que se pueden consumir y son deliciosas. La naturaleza cría a las plantas, a los animales y a los humanos brindando diversos tipos de alimento. Algunas plantas son medicinales y son ricas en antioxidantes. En una salida de campo realizada con Fortunato Tito hemos podido identificar más de 7 frutas andinas que en algún momento fueron parte de nuestra dieta cuando estuvimos en nuestras comunidades, como son el airampu, chiqchi, manzanita, kapuchu, titirka, ñusqu y suqu. En el campo existe muchos frutos de diferentes colores y sabores, a esto también sumamos los cultivables como la tuna, capulí, awaymantu, sauco, entre otros.

Así mismo, algunas plantas silvestres tienen un comportamiento especial al interrelacionarse con el ser humano. Por ejemplo, la plantita *pinqa pinqacha* (muy vergonzosa) reacciona a la acción humana y animal. Cuando alguien la toca se cierra en señal de alguna manifestación negativa, pero cuando otras personas la tocan pueden permanecer sin cerrarse como señal de alguien positivo. Esto se debe a las diferentes cargas (positivas y negativas) que cada persona tiene. Esta flor está ubicada en las alturas de la comunidad de Paragua – Turpo.

El conocimiento ancestral de la semilla

Ridher Antay Ccaccia
UNAJMA

“En esta oportunidad voy a tocar un tema muy importante para la Universidad: el conocimiento ancestral de la semilla.”

Introducción

Sabemos que la semilla es muy importante para nosotros porque a base de este producto podemos ver nuestros *kawsay*, es decir, un producto nuevo. Es a base de la semilla que se obtiene eso, y este es un bonito encuentro entre el hombre y la naturaleza. Por ejemplo, acá tenemos maíz o *sara*, acá tenemos almidón *qurunta* blanco, otro *uqi sara*.

El cultivo de *sara* es anual, y es un producto que diariamente, en las comunidades nativas o alto andinas o en la sierra central, se come en la mesa, ya sea en mote, en cancha, en mazamorra, o en ulpadas. La ulpada es una mezcla de cereales de la zona en forma de harina. Generalmente se mezclan siete cereales, entre los cuales están el maíz, el trigo, la cebada, el haba, la quinua, la kiwicha y la arveja. Dentro de estos tenemos diferentes colores, como el color amarillo, blanco, gris, morado, entre otros.

- Selección de la semilla

Antiguamente nuestros padres seleccionaban la semilla de acuerdo a la forma, tamaño, o uniformidad que tenía el producto, en hileras bien rectas. Anteriormente se practicaba la selección minuciosa, pero en la actualidad poco o nada se practica debido a la influencia del mercado. Además, con el conocimiento universitario nosotros hemos transformamos nuestro conocimiento en otro conocimiento, y hemos dejamos el conocimiento ancestral. Por ejemplo, anteriormente se consideraba a aquellos productos que eran fuertes y estaban maduros, hoy en día los productos solamente van de la chacra al costal, del costal al mercado. Anteriormente no era así,

sino que de la chacra tenías que llevar a tu casa. En tu casa seleccionabas para la semilla, otro para la casa, para comer todo el año. Entonces, de ahí poco a poco se sacaba para el consumo diario, para mote, cancha, o mazamorra, para comer diario.

Las características del cuidado de la semilla son muy importantes. Anteriormente hacían barreras, por ejemplo, cuando guardaban maíz en marca (a lo que le dicen también barreras), con hierbas para que no entre la polilla, pero hoy día ya no se hace esto. Por ejemplo, ya no se guarda nada en la marca, no se sabe qué es. La semilla va directo al costal y luego al mercado. La gente se convirtió en consumista; los productores solo producen con fines de comercializar lo más rápido posible. La semilla debe guardarse en un lugar seco, que tenga unas dimensiones uniformes y tiene que tener la variedad homogénea, o sea igual al producto original. Por ejemplo, un almidón de *qurunta* blanco debe ser de *qurunta* blanco, no de *qurunta* redonda. Esa es la originalidad originaria.

- Lugares de cultivo

Los lugares de cultivo, por ejemplo, en los valles, pueden ser ladera de cerro, pero en diferentes tamaños, o parcelas o hectáreas. Son los lugares que mostrábamos en los diferentes distritos de Andahuaylas. No todos los lugares tienen la misma producción, por lo que los agricultores han zonificado su producción de acuerdo al piso altitudinal, al terreno, a la disponibilidad de agua, a los cambios de tiempo.

- Almacenamiento y cuidado de la semilla

El almacenamiento y cuidado de la semilla es muy importante, porque las semillas nos van a dar unas plántulas y, si no las cuidamos, a veces la polilla o cualquier plaga o enfermedad ataca y ya no se va a poder producir. Contra eso nosotros tenemos que proteger nuestras semillas, para que obtengamos nuevas plántulas para la próxima producción o para la próxima campaña.

- Variedades del maíz,

Hay muchas variedades de maíz. Una es el almidón, el almidón mestizo, el almidón *qurunta* blanco. Estos mayormente crecen a 2300 metros sobre el nivel del mar. Con ellos principalmente se hace mote, cancha, porque tienen mayor cantidad de almidón.

Otras variedades son la granada o qisada. Estas también mayormente se hacen en mote o cancha. Entonces, tenemos varias variedades acá, por ejemplo *pikwi*, *utku chuku*, *kulli sara* o *negro*, *raymi sara*, *paru*. Cada una de ellas tiene diferentes colores y variedades específicas. Por ejemplo, el *pillpi sara* o *utku chuku* pueden ser para mote el *raymi sara* puede ser para mazamorra, y así para los diferentes productos, para procesar para consumo.

También hay maíz duro. Ahí tenemos, por ejemplo, al *llipta sara* y *kulli sara*. El *llipta sara* mayormente se utiliza en mazamorra o para mezclar con harina de quinua. Estos mayormente crecen a 2300 metros sobre el nivel del mar. El *kulli sara* más que nada se utiliza en la elaboración de chicha morada, y tiene un buen componente, que es la antocianina. Inocentemente antes no conocían nuestros padres o nuestros abuelos por qué en sí el maíz morado contiene antocianina, que es buena para nosotros.. Esos maíces anteriormente consumían por consumir nuestros abuelos y sin explicación, pero sí tenían razón, pues porque lo consumían eran fuertes y robustos. Hoy en día nosotros ya no somos así, nosotros somos como descartables, así nada más. ¿Por qué les digo eso, señores presentes? Porque nuestra alimentación diaria es solamente química, descartable nomás ya. Anteriormente se utilizaban alimentos orgánicos, y hoy en día ya no hay alimentos 100% orgánicos.

También tenemos el *kuti sara*, y el *chullpisara*. Uno es para canchar y el otro es para medicina o ritual. El *kuti sara* se utiliza más que nada en mesada, en pagapu o en el marcado de vaca. Ahí, por ejemplo, cuando echan la marca para poner el *llampu* del *kuti sara* lo muelen en batan, entonces para eso se hace el ritual.

La papa

Ahora voy a hablar un poquito de papa. También el color es muy importante en Andahuaylas, porque a nivel nacional existen más de 2 mil variedades. En Andahuaylas existen 400 variedades de papa y en el consumo diario vemos que en nuestra mesa hay consumo de papa.

- Selección de la semilla

La selección de la semilla de la papa tiene que ver con sus ojos, con su forma, con su tamaño regular. Por ejemplo, acá la selección de semilla tiene que ser más o menos mediana, porque las papas pequeñas no soportan la

helada ni la granizada, y en las alturas el clima es muy variado. Entonces, para asegurarnos, tenemos que sacar pasas con ojos más o menos rentables, con varios ojos, tiene que ser una semilla que va a poder germinar.

- Características de la semilla

Acá tenemos la huairo, la peruanita, ahí están brotando la semilla. La presencia de brotes de múltiples características es de importancia prioritaria para la determinación de la calidad de la semilla.

Acá tenemos el cultivo de papa, por hectáreas y por parcelas. En un lado es orgánico y en el otro lado es químico. ¿Por qué digo “orgánico”? Porque en las alturas se sigue todavía practicando el “guaneo”. Las personas que tienen cierta cantidad de animales (ovejas, llamas, alpacas), hacen un corral y en tiempo de agosto lo “guanean”. El “guanear” es el lugar donde se resguardan estos animales y donde consecuentemente defecan y dejan la materia orgánica por algún tiempo o periodo. En ese parque, se siembra papa. Eso es lo orgánico. Pero ¿qué busca el productor?: la rentabilidad, ganar más dinero. Entonces, el productor más que nada ahí va a aplicar fertilizantes, pesticidas, fungicidas. El otro cultivo es orgánico nomás.

- Almacenamiento y cuidado de la semilla

Es muy importante el almacenamiento y cuidado de la semilla. En este caso tenemos que cuidarla de la pudrición, porque la papa contiene gran cantidad de humedad y fácilmente se puede pudrir lo de abajo cuando lo amontonamos. Anteriormente, esto se hacía con hierbas aromáticas que contenían aceites esenciales, como la muña, el eucalipto. Se hacía una *roqa*: se cubría cierta área y encima de eso se ponía la papa; eso es la roqa. Entonces a la papa la protegían las hierbas como la muña, el eucalipto y no pasaba nada. La protegían contra las plagas, contra la podredumbre, contra otros insectos. De esa manera cuidaban su semilla para la próxima campaña.

En variedades de papa tenemos, por ejemplo, *pumapa makin*, *yana pepino*. Estos, más que nada, son papas nativas. Son arenosas y solo son para sancochar. Tenemos, por ejemplo, *kuchipa akan papa*, *imillia*, *pukapichki*, *yuraqpichki* y *alltaysu*. De nuestra diversidad de semillas, nos falta hablar de la oca, de la maswa y y del olluco, porque dentro de estos productos también tenemos variedades. Pero con esto ya nos vamos, porque los más importantes son la papa y el *sara*.

Hablemos sobre la tierra “Pacha Mama”

Fortunato Tito Oscc
UNSAAC

El trabajo que se hace en Andahuaylas es tratar de profundizar en la real situación que se vive en Andahuaylas. En esta oportunidad, yo les voy a hacer conocer lo que es el *allpa*.

En Andahuaylas a la tierra se le conoce como *Pachamama*, porque gracias a la tierra somos lo que somos. De esa forma se le agradece a la Pachamama, con los pagapus, mayormente a los apus, como los consideran en Andahuaylas.

La conquista española, con los pensamientos occidentales que trajo, quizás nos trató de influenciar –si es que nos basamos textualmente en como se plantea–. Pero nosotros, como somos de origen de comunidades campesinas, la valoramos como nuestra Pachamama. Gracias a ella vivimos, nos alimentamos de lo que nos cede. Así, tratamos de ver también la naturaleza misma de la Pachamama.

A la Pachamama o la tierra o el *allpa*, se le puede llamar de diferente manera: *allpa* ‘tierra’, *allpa* ‘tierra agrícola en polvo’, *allpa* ‘aportar el cultivo’, *allpay* ‘igualar el terreno’, *allpi* ‘escalar, arañar’, *allay* ‘habituarse’. De estas formas se le puede dar significado.

También pudimos clasificar el *allpa* de tres maneras. Dependiendo del lugar donde nos encontremos, según las latitudes, existen diferentes tipos de tierras. Si nos basamos en los estudios, la diferente formación que cada quien tiene, y también absorbemos ese conocimiento ancestral que nos cedieron nuestros antepasados, aquí podemos mostrar, en la parte superior, la zona alta; la parte media y la zona baja, donde vemos andenerías.

En la parte alta mayormente vamos a encontrar tierras negras, que nos aportaN mayormente tierra orgánica. Gracias a ello podemos producir papa y algunos productos que son adaptables a ese clima. En la zona media, vamos a encontrar productos como el maíz, el haba, entre otros, que son adaptables simplemente a esa misma altura. Y en la zona baja, donde también podemos considerar las quebradas, podemos encontrar los frutales como la palta, la naranja, entre otros.

El terreno con disponibilidad de siembra al año lo trato de clasificar con mis propios trabajos de investigación. Lo clasifico por zonas y comunidades: comunidades con riegos, como Andarapa, Chiara, y algunas zonas más que no cuentan con riego; y los lugares con riego, como Pacucha, Argama, Champaqocha.

En Champaqocha, el nombre mismo nos trata de indicar lo que es: pozas de agua donde se almacena el agua que se tapan con la tierra para que puedan, en épocas de escasez de agua, regar sus campos de terreno. Podemos encontrar zonas con abundancia de agua por Andahuaylas: Pacucha, Pacobamba. La eficiencia y disponibilidad de agua se da en Andahuaylas, Talavera, Uripa, Turpo, Huancarama y Chicmo.

Hay marcadores de altitudes de *allpa* por las plantas, los animales y los tipos de *allpa* que podemos ver. Los marcadores tienen las siguientes características: donde hay plantas nativas con crecimiento natural, ahí no entra la mano del hombre. Podemos encontrar, en la parte de arriba de las punas, el ichu, el callwa ichu, el pacu, pachatalla, canya y animales como el venado, wallchaw, aqchi, entre otros. Esos animales nos tratan de marcar de qué lugar a qué lugar el *allpa* es alta, y de qué lugar a qué lugar es media y baja, porque tienen un rango de adaptabilidad específico para cada nivel de altitud. Cada planta o cada animal tiene un lugar específico. De ahí podemos nosotros mismos darnos cuenta de qué altura a qué altura estamos.

Otra forma de clasificar la tierra es por el tipo de uso que se da al suelo: para vivienda, para colegio, para estadio, cementerios, parques, etc.; la tierra de producción agrícola, ganadera, forestal, mineral, etc.; la tierra para insumos, como ladrillos, tejas, adobes, estucados, cerámicas y pinturas. Hay algunos sectores, en algunos lugares, donde podemos encontrar tierras de diferentes colores y esa tierra la podemos utilizar como pintura, para consumo y como terapias. ¿De qué forma como terapias? Para poder almacenar el maíz se tiene que tratar de raspar una piedra. Eso se llama *llampu*, y también lo podemos llamar “terapia”

y algunos también lo llaman “remedios” y “alimentos”. ¿De qué forma alimentos? En algunos sectores, en algunos lugares considerados lugares de encanto, lo tratan de extraer o traerlo para usarlo como medicamento. Hay áreas ceremoniales, áreas encantadas, todos esos lugares podemos ver.

El color de la tierra, como les dije, nos va a tratar de dar la mejor referencia de los pisos en que nosotros nos encontramos. La parte arriba es de color negro, la parte media es de color rojizo y parte baja, las quebradas, de color gris. Más o menos diferenciamos o tratamos de diferenciar la parte media y la parte de quebrada, donde podemos ver mayor cantidad de vegetación.

Termino con esto. He terminado hoy día siendo leal a mí mismo, sin traicionar mis creencias y mis sentimientos, sin dejar de ser quien soy para quedar bien u obtener resultados. Este ha sido un día de mí, de mi tierra. “Puedes hacer de este un día exitoso, de mí depende, cuídame”, así te dice la tierra o el *Allpamama* (madre tierra), *allpamanta yuyachi* (yo recuerdo a la tierra), *allpa sarusqallay* (esta tierra que yo piso).

“Allpa mamata waqaychasun tukuy imamantapas; payqa mikuchiwanichik, pachachiwanichik, waqaychawanichik. Kuyakuykim sumaq allpa mamallay, kunampas hinaspa hamuqpipas.” “Cuidemos a la madre tierra de cualquier riesgo; ella nos da de comer, nos hace vestir, nos cuida. Te amo, hermosa madre tierra, ahora y también siempre.”

Si lo conversamos, sabemos. Versaciones sobre salud

Gavina Córdova Cusihuamán
PUCP

"... estamos conversando, contando y diciendo lo que sabemos, porque lo que sabemos es muy importante que sea parte de nuestra formación profesional".
(Estudiante de obstetricia)

Nota introductoria⁵⁵

Ser coherentes con nuestros discursos de reconocimiento de la diversidad de nuestro país implica plantearnos retos e intentar su abordaje en los diversos campos de nuestra realización personal e institucional. De esta manera, en lo que respecta a educación superior, nos planteamos el imperativo de impactar en la inter-culturalización de la formación de los futuros profesionales en nuestro país, con la finalidad de responder de modo coherente a las demandas y necesidades de la población, sobre todo en lo que concierne a los servicios básicos como la salud y la educación.

En el país, por experiencia y por la información existente, podemos afirmar que la atención en salud (*alli kay*)⁵⁶ aún es deficiente, en

55 En este artículo se trata de organizar las expresiones, reflexiones y emociones que son conocimientos compartidos entre los docentes y estudiantes participantes de los talleres en el transcurso del año 2012-2013 en la UNSCH. Por eso, expreso mi gratitud a todos los que perseveraron en este cometido: a Juan Ansion y a Ana María Villacorta por sus aportes en el proceso, y a Luis Mujica por hacer causa común en la metodología y la motivación permanente a la "expresión con libertad" sobre el tema, usando el castellano y quechua, lo que nos ha permitido reencontrarnos con nosotros mismos. Las expresiones en quechua, están transcritas tal como han sido expresadas en los talleres.

56 También dicen *alliyay*, *qali kay*, en quechua, para referirse a que (alguien) se encuentra en buen estado de salud. Por ejemplo, refiere un estudiante: "*alliyay* es cuando se curando una enfermedad, cuando te recuperas ya, cuando ya no hay peligro su vida. Y *qali kay*, es estar sano, fuera de peligro, *manayá unqunchu*, 'está bien, pues'". Otro estudiante nos refiere: "salud es saber cómo tratar el cuerpo, no es estar sano nada más, claro, estamos bien cuando la enfermedad está ausente, cuando no hay riesgo, pero también salud es saber curar una enfermedad".

la medida que las políticas públicas no reconocen las diversas y complejas situaciones del enfermarse (*unqukuy*)⁵⁷ que afectan al cuerpo (*uku*)⁵⁸ de las personas. Sin duda, las variadas y singulares formas de concebir el cuerpo y la salud de los diferentes pueblos no son aún tomadas en cuenta y, más bien, estas concepciones o no se conocen o están excluidas por diversas razones (por la ignorancia, por prejuicios, por desconocimiento de las lenguas nativas, porque no hay investigaciones por pisos ecológicos, etc.).

La OMS⁵⁹ proponía una definición de la salud en estos términos: “la salud es el estado de completo bienestar físico, psíquico y social de un individuo y no sólo la ausencia de enfermedad”. Sin embargo, más tarde esta definición fue reformulada de la siguiente manera: “La salud es el grado en que una persona puede llevar a cabo sus aspiraciones, satisfacer sus necesidades y relacionarse adecuadamente con su ambiente”. De esta manera se trata de situar con pertinencia aquellos derechos considerados básicos para la persona.

Sin embargo, también por experiencia, podemos afirmar que el tema de la salud sigue siendo muy amplio y complejo, diverso y desigual, y que es parte de la vida cotidiana de cada persona. Desde esta perspectiva, queremos prestar atención a cómo se ejercen las acciones del *uyway*⁶⁰ (cuidado) en la salud materno-infantil. Para esto, vamos a considerar

57 De modo general, es entendido como un estado de enfermo/a o afectado/a por una enfermedad. Pero en nuestras discusiones, *unqukuy* refiere a la situación de vulnerabilidad del cuerpo o la parte emocional de las personas. En el caso de las mujeres, suelen usar la palabra *unqukuy* para declarar que su cuerpo está pasando por una eventualidad o que hay cambios en su organismo. Así, por ejemplo, la mujer dice “*unqukuchkani*” cuando está menstruando, “*unqukurqun*” cuando da a luz; en cambio le dicen “*unquq*” al que está afectado en su salud, “*unqun*” para decir que (él o ella) está enfermo/a.

58 En un principio, al preguntar cómo se dice cuerpo, nadie sabía, y decían “es cuerpo nomás”; otros, en cambio, decían que se dice “*kurpu*, *kurku*, *wirpu*”, tratando de buscar en expresiones de contexto quechua. Acudiendo a los diccionarios de quechua, nos encontramos con expresiones que nos permiten encontrar que la palabra *uku* es la que refiere al cuerpo, y que también está en el habla en varios lugares de los Andes.

59 La Organización Mundial de la Salud (OMS), es el organismo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) especializado en gestionar políticas de prevención, promoción e intervención en salud a nivel mundial. Inicialmente fue organizada por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas que impulsó la redacción de los primeros estatutos de la OMS. La primera reunión de la OMS tuvo lugar en Ginebra, en 1948.

60 En la expresión común, es ‘criar, domesticar, acostumbrar’. Así, la mamá *uywa* a sus hijos, la lluvia *uywa* las siembras, etc. Y, efectivamente, según Yaranga, *uywa*, como verbo, es ‘criar un animal, una persona, un niño’. Asimismo, considera que *uywanakuy* es el nombre que se le asigna al matrimonio indígena, a la convivencia marital, llamada también matrimonio de “ensayo”. Actualmente también, el tiempo de convivencia de las parejas es *uywanakuy*, porque ambas partes están cooperando para que la relación vaya bien.

los testimonios de un grupo de estudiantes y docentes de las escuelas profesionales de Obstetricia, Enfermería y Educación de la UNSCH, con quienes hemos tenido una serie de reuniones de discusión sobre el tema.

No nos queda ninguna duda de que las experiencias y las percepciones de aquellas personas sobre la salud son parte de los conocimientos que están presentes en el transcurso de su formación profesional. Y en ese contexto es que ha surgido la confianza suficiente para ir, como decía una estudiante de obstetricia, “contando nuestras experiencias sobre lo que sabemos de nuestras madres y abuelas, nuestra comunidad en nuestra vida, sobre qué cosa sucede a una señora embarazada”. Sin embargo, en el camino han ido surgiendo otras preguntas, tales como: ¿estos y otros estudiantes, tienen la posibilidad de expresar sus conocimientos durante su formación profesional?, ¿sus experiencias y sus conocimientos sobre la salud son considerados para la formación profesional? Muchos de los testimonios de las jóvenes, más bien, nos mostraban que había una brecha muy grande entre vida cotidiana y academia. Pero también había testimonios como los de una joven que decía:

“a la universidad no entramos para saber lo que no conocíamos, sino también para dar de lo que sabemos y, si tenemos muchos conocimientos en nuestra comunidad, nuestra familia o nuestra vida misma sobre salud, eso tiene que ser parte de los conocimientos que debemos engarzar con los nuevos conocimientos que vamos a aprender en nuestra formación.” (Estudiante)

Lo cierto es que muchos conocimientos de los jóvenes están “cayendo en saco roto”, porque tanto el sistema educativo como las relaciones docente/alumno no permiten un desarrollo adecuado de la enseñanza-aprendizaje y no consideran la experiencia de vida de los jóvenes para una mejor formación. Más bien, se reproduce un ambiente de permanente y naturalizada discriminación, de relaciones de poder y de inequidades. Esta situación generalmente se fortalece mediante lo escrito y las formas de sistematización bajo el canon científico que se presentan como si fueran *lo* verdadero.

Por otro lado, las políticas de salud pública, aunque en los últimos años haya mayor y mejor atención, no están velando necesariamente por la formación de los profesionales de la salud en apertura y pluralidad. De hecho, como decía Esperanza Reyes, algunos profesionales son conscientes que están “en la búsqueda de una atención de Salud centrado en el sujeto”,⁶¹ es decir, interesados en que las relaciones se estén

61 Docente de la universidad Cayetano Heredia que viene impulsando que la formación de los futuros médicos atienda a la diversidad. En los trabajos de campo que realizan sus estudiantes aplican estrategias diversas que les permita actuar en la diversidad.

aproximando en el reconocimiento de la diversidad de los modos de vida de la población y su atención a la salud. Desde las políticas de salud pública, sin embargo, creo que aún no se han puesto en marcha todos los mecanismos adecuados para su implementación.

De hecho existen posturas alentadoras que conducirían por vías de cambios, tal como reflexionaba un estudiante: “Sabemos que en cada departamento o lugar son diferentes las tradiciones, al dar a luz o qué hacer con la embarazada, quién debe de atenderle”. Si se pudiera reconocer en la formación de las diferentes disciplinas esta manera de mirar la vida, sería de gran ayuda para que la formación experimentara una variación en su planteamiento. Lamentablemente, sabemos que hay limitaciones o reticencias para reconocer que todas las personas tienen conocimientos que podrían ayudar a solucionar los problemas que se presentan en la vida cotidiana. Sabemos que las personas son sujetos de conocimientos y hace falta que dichos conocimientos sean compartidos y capitalizados para construir un contexto universitario que posibilite el reconocimiento a los estudiantes como actores en su formación.

Esto significa que requerimos de una acción conjunta, procurando sinergias entre estudiantes y docentes, por ejemplo, para impulsar una reflexión para el reconocimiento de que todas las personas son sujetos de conocimientos diversos, pero sin olvidar que en la práctica institucionalizada, los profesionales van a invisibilizar a los estudiantes, a tal punto que son reducidos a meros receptores de “un tipo de información” que muchas veces no les permite realizarse como personas en su vida cotidiana.

Las experiencias de los talleres que hemos desarrollado nos muestran que es posible sostener un camino donde tanto los estudiantes como los docentes puedan escucharse mutuamente y dialogar. En realidad, se trata de sostener un camino de reconocimiento de las voces diversas, como lo señala una estudiante de enfermería que participó activamente en nuestras reuniones: “tengo conocimiento de los casos que se dan, pues provengo de un distrito del departamento de Apurímac y he sido partícipe de las vivencias y creencias de las mujeres embarazadas”.

Los jóvenes que provienen de las zonas rurales y que acuden a las aulas universitarias conocen, por experiencia y transmisión, sobre la salud y otros aspectos de la vida de las personas desde su perspectiva cultural. Conocen diferentes formas de tratar, por ejemplo, los males, como hemos escuchado en uno de los talleres: “Desde hace miles de años, las

comunidades andinas han mantenido saberes y prácticas relacionadas a la salud diferentes a las conocidas en el mundo occidental”.⁶²

Pero nos damos cuenta de que en la salud pública no es suficiente adecuar los servicios de salud materna a las costumbres de las usuarias, sino que es necesario modificar las prácticas institucionales y las relaciones humanas para tratar la salud. En relación con la atención del parto parece haber una disputa entre la comodidad del paciente y la del profesional. Como lo señalaba una docente: “el profesional tiene que estar cómodo de modo que pueda atender adecuadamente al paciente”.

Esta manera de ver sugiere una actitud reflexiva y voluntad de reconocimiento del “otro”, en la que puedan respetarse las diferencias y los derechos humanos de cada uno de los pacientes. Si se ahondara en esta perspectiva, no habría que estar a la defensiva ni desacreditar los conocimientos y estrategias que muchas personas conocen para responder a los requerimientos de la población y de este modo la actividad profesional estaría “mostrándose porosa a nuevos aprendizajes”.

Para mostrar algunos de los conocimientos recogidos en los talleres, nos abocaremos a desarrollar algunas situaciones concretas o aspectos relevantes de la salud de la mujer embarazada (*wiksayuq*),⁶³ y la atención a la mujer en el momento del alumbramiento o parto (*wachakuq*),⁶⁴ sobre los cuales las estudiantes nos refieren a partir de la conversación con sus madres, familiares y las mujeres de las comunidades, así como las indagaciones que han realizado en el desarrollo de los cursos y la práctica pre-profesional. Por su parte, los docentes también, han contribuido bastante desde sus experiencias personales y como profesionales de la salud.

62 Tomado del video “Atención del parto con adecuación intercultural” de la ONG Galandria (Perú).

63 *Wiksa*, en lo cotidiano es ‘barriga, vientre’. *Wiksayuq* sería ‘el que tiene barriga’; pero en el contexto de la maternidad esto refiere a la mujer embarazada. Otra manera de referirse a este estado es *ukuyuq* ‘que tiene un cuerpo dentro del cuerpo’. Una estudiante refiere: “*Unquchkani* es otra manera de decir el embarazo que significa ‘estoy enferma’, aunque no es una enfermedad ellas pueden considerarlo así, *unquchkani* o *unqukuchkani*”. Surgen más reflexiones: “Creo que esta palabra es cuando va a dar el parto, incluso dicen *unqukuchkani* porque ya va a dar a luz y tengo que atenderle”, o “incluso cuando preguntan *¿haykaptaq unqukunki?* ‘¿cuándo vas a dar a luz?’”. Así continúan explorando las expresiones que escuchan.

64 Refiere a parir, alumbrar, dar a luz. También es dar fruto en algunas plantas como el maíz. En algunos animales, como la gallina, es poner huevos.

1. Sobre el pulso como una forma de diagnóstico y control del embarazo.

Hoy en día, toda embarazada debe someterse a control desde los primeros meses de su embarazo en un centro de salud, porque se dice que es la forma de cuidar la salud de la madre y del niño/a. Pero entre esta finalidad y su implementación se entrecruza un mandato –debe acumular un número de controles registrados en una cartilla para acceder a la atención del parto en un centro de salud– que no considera que existen otras formas de control y que estas no siempre se registran. Dado que los los profesionales de la salud no saben hacer estos controles, las gestantes confían plenamente en las mujeres del campo.

La medida del pulso es una de estas formas de diagnóstico y de control de la salud del niño y la madre que es practicada durante el embarazo y proceso de parto por la partera. Esta forma de diagnóstico le permite actuar sin invadir/violentar físicamente el cuerpo ni la intimidad de la mujer: “Le agarra la mano izquierda, en la muñeca le pone sus dedos y con el que está en el medio le siente el pulso, o sea, el latido de su vena” nos refiere una estudiante que presencié el acto en su comunidad. En la misma línea otra estudiante añade: “la partera no les está mirando como el doctor en el hospital, no les está haciendo el tacto sino que le agarran las venitas y saben cómo está y si va a ser mujercita o varoncito, etc”, pero, a pesar de que se le percibe segura en su argumentación, añade una interrogante a su participación “¿qué más cosas hay ahí?, ¿qué más cosas influyen en ese conocimiento?”, transmitiéndonos su interés por saber más sobre esta metodología. Ella lo ha visto, lo ha escuchado, incluso lo ha presenciado, pero no tiene la suficiente información ni la práctica de quienes poseen el conocimiento en el campo, y menos aún ha sido considerado en el proceso de su formación universitaria como un tema por explorar o como parte de un conocimiento importante para su práctica profesional.

Esta manera de diagnóstico y control es conocida por la partera, la embarazada y su familia, y la comunidad en general. Hasta la fecha la siguen practicando, la aceptan, y se sienten bien con ella; por tanto, confían en este procedimiento que en la comunidad se ha venido practicando desde muchos años atrás.

Entonces, las mujeres provenientes de grupos sociales que tienen como herencia cultural estos conocimientos y prácticas, al acudir a los centros de salud para el diagnóstico de embarazo o para llevar sus controles se

encuentran con prácticas diferentes e invasivas, y por eso “se resisten, no quieren que les hagas el tacto, no quieren subir, no se dejan que les mires”, tal como lo manifiesta una docente. Como no se sienten bien, simplemente no van y muchas veces se justifican con cualquier argumento, porque están siendo atendidas en su comunidad por una partera, como lo atestiguó una docente: “Yo vi esa realidad de las pulsaciones de las venas en Huancavelica, donde trabajé ahí una temporada. Entonces allá las mamás no se dejan hacer tacto, para nada. Ellos te dicen ‘¡No, según la pulsación nomás!’”, entonces al final ya lo estaba captando ya, ¡hay bastante aceleración! Pero yo decía ‘No, señora, ¿cómo? ¡Yo tengo que hacerte el tacto para saber si has completado o no has completado!’, pero hasta el último nunca se ha dejado”. Ante esta situación, es evidente que se genera un clima inadecuado de relaciones interpersonales. Más aún, si nos ponemos a pensar en el lugar de la señora que acudió al servicio, podemos asegurar que nunca más volverá al centro de salud.

Por otra parte, también hay estudiantes y docentes que no han tenido experiencias directas, pero que han escuchado del tema y tienen interés en él. A muchos estudiantes les gustaría explorar más y que sea parte de lo que les puedan enseñar en su formación profesional, que ello los ayude a investigar y ejercitarse para que puedan manejar esas maneras distintas de diagnosticar y de realizar los controles del embarazo. Ellas indagan en su entorno familiar y dicen:

“habían parteros muy buenos, con solo tocar la vena, la arterial, el pulso –decía mi mamá– sentían, y ya te decían como iba a nacer, hasta la fecha, y si era varón o si era mujer. Entonces yo le pregunto: ¿Mami, cómo era eso? ¿Cómo una persona puede saber? No sé –me decía– solo ellos lo sabían, nadie más”.

Este testimonio nos deja ver que hay personas que tiene una experticia cuyo funcionamiento no se conoce realmente, así como también se da entre los que ejercen la medicina profesional.

Los conocimientos de unos no necesariamente se transmiten de una generación a otra de manera espontánea, porque dichos conocimientos pertenecen al campo individual y carismático que requiere de un contexto cultural propio para su ejercicio adecuado. Sin embargo, a menudo en la formación profesional en las instituciones educativas no se toma en cuenta aquella información que no pertenece al campo académico. Parece ser que los temas relacionados al diagnóstico mediante el “pulso” para la atención de la parturienta no son realmente considerados en la formación

de los profesionales en salud. Esto nos podría indicar que estos temas aún no son de interés institucional para la formación de dichos profesionales. En ese sentido, sería loable que las instituciones educativas tomaran en cuenta aquellos conocimientos que están en los actores del proceso del embarazo y que se generaran espacios para abordar esos conocimientos en las clases. Esto significa que, seguramente, en una buena parte de los estudiantes de origen rural, están presentes aquellos conocimientos que han ido aprendiendo en la vida cotidiana de sus comunidades.

A medida que hemos ido conversando hemos encontrado muchos aspectos por explorar. Por ejemplo, en la frase “El latido del pulso es el indicador del sexo, si es rápido es varón, si es despacio es mujer” hay muchos elementos que habría considerar para la formación profesional. Vale decir que conocer el “pulso” supone primero saber palpar la muñeca de mano de la parturienta, y, luego de auscultar –proceso cuyo funcionamiento desconocemos–, el partero interpreta los datos en un sentido u otro. Esto implica un saber “especializado” que los profesionales de la salud “hasta donde tenemos información” no conocen necesariamente. Por otro lado, la lectura que el partero puede hacer de otras señas en el cuerpo de la mujer parturienta está relacionada a las interpretaciones que hace de otros indicadores. Alguien decía: “Cuando la embarazada tiene sudoraciones en la nariz, ya es tiempo del parto”. Al parecer, esta observación no se refiera a “cualquier sudoración”, sino a aquella que tienen determinadas características que solo alguien especializado puede darse cuenta y descifrar su significado.

Finalmente, nuestras estudiantes asumieron la tarea de seguir indagando lo han ido acumulando como parte de su experiencia: “La partera me decía que solamente con el pulso sabe cuándo va a dar a luz”. Esta apreciación, por ejemplo, nos sugiere que si no se cuenta con los espacios necesarios, estos tipos de prácticas seguirán realizándose, pero sin ser tomados en cuenta en su significado profundo. Por ello, la tarea de docencia universitaria debiera consistir en acompañar a aquellas personas que estén interesadas en conocer mejor dichas prácticas. De este manera, los objetivos de la formación intercultural podrían verse enriquecidos para aportar en la formación de profesionales en salud con sensibilidad al mundo en su diversidad y su diferencia, de modo que en el tratamiento del cuerpo (*uku*) de las personas y estas no sigan sintiéndose presas del miedo y la vergüenza.

2. Sobre la *uriwa*⁶⁵ y el conocimiento como intuición

La reflexión sobre la *uriwa*⁶⁶ parte por señalar que es una palabra quechua que no tiene un equivalente en el idioma castellano. En una consulta a distintos diccionarios encontramos el término *uriwa* en Perroud-Chouvenc (1970) y en Yaranga (2003). En ambos casos la palabra está vinculada a efectos negativos de los que son presas las personas por una suerte de “transmisión” de las características de un animal u objeto en el cuerpo de dicha persona.⁶⁷ Un término semejante aparece en Gobierno Regional de Cusco (2006) como *urikway* que significa “causar en las criaturas en gestaciones ciertas manifestaciones raras” y es también sinónimo de *irikwa* (Gobierno Regional del Cusco 2006).⁶⁸ Sin embargo, al parecer, la raíz de la palabra sería *uri* que significa ‘prematureo’; y añadidos los sufijos -wa-y tendríamos *uri-wa-y*, lo que se podría traducir como ‘aquello que a mí me sucede sin desearlo, de modo temprano o prematuramente’.

Partamos, ahora, de lo que una estudiante nos comenta: “La *uriwa* sucede, te llega, le llega a las personas. La embarazada tiene que cuidarse, no tiene que hacer muchas cosas, al bebido hay que cuidarlo desde la barriga”. En efecto, este es el sentido que al parecer está presente en los diccionarios. La transmisión oral confirma que se dice “*es cuando miran y otros cuando se asustan*”. De otra manera, la *uriwa*, desde la perspectiva de la persona afectada, es un efecto no deseado que puede afectar su cuerpo o lo que está en su cuerpo (un bebé). Pero desde la perspectiva del observador se trata de un hecho que puede asemejarse a elementos vinculados a las acciones homeopáticas que, por ejemplo, Frazer ([1890]1981: 34) menciona en su obra *La Rama Dorada*, en la que refiere a la ley del contagio, a partir de la cual los efectos se asemejan a las causas por algún tipo de contacto. Es obvio, que estas notas nos sugieren que hay mucho por investigar aún.

La práctica de la *uriwa* está muy vinculada a la vida en las zonas rurales del mundo andino y es allí donde se halla en plena vigencia: “Yo nací en

65 Se entiende como un efecto de algún impacto que recibe una persona. Generalmente, en la mujer embarazada, afecta al niño que lleva en su vientre. No es entendida como una enfermedad, sino como un mal.

66 Algunas personas la pronuncian como “urigua”.

67 aranga la explicita como “enfermedad cultural, que coge a la mujer embarazada, al ver o imaginar animales, u otros seres de la naturaleza o fenómenos naturales. Los niños nacidos de esa enfermedad heredan las cualidades o defectos del objeto que fue causa de la *uriwa*”.

68 Este término es un sustantivo que significa “características especiales (miradas, gritos y movimientos) con que nacen las criaturas cuando, en la gestación, la madre recibió impresiones y ruidos fuertes y violentos”.

Independencia, –dice una joven– de Picas más adentro y en mi pueblo me comentaba mi mamá sobre la *uriwa*”. Esta práctica se asume generalmente como una “creencia” y, en esa medida, no requeriría de alguna explicación detallada aunque las personas están muy conscientes tanto de las consecuencias de la *uriwa* como de aquello que lo ocasiona. Actualmente, los estudiantes provenientes de zonas alejadas a la urbe que están en la universidad tienen mucha información sobre esos hechos. Una de ellas refiere lo siguiente:

“Mi mamá me comentó que cuando ella quedaba embarazada, también que no podía ver animales, en el lugar donde mi mamá vivía antes, este... de Vilcas más al fondo, es un lugar bien aislado, tampoco no hay una posta, no hay un centro de salud y casi todos daban... eran parto domiciliar. Y en ese lugar hay bastantes frutas, frutas y animales; y lo que hacían ellos era no ver a los animales. También tejen ellos bastante, tejen un montón y lo que ellos hacían era no tejer, porque si ellos tejían pensaban que el cordón del bebé se iba a envolver en todo su cuello y a la hora de nacer no iba poder dar a luz. Tampoco envolver... la lana porque igualito se iba enrollar el cordón umbilical y se iba a ahorcar y se iba a morir.” (Estudiante)

Esta información forma parte de otras que los estudiantes y docentes versan sobre este particular hecho que está relacionado con la mujer embarazada. Aun si no conocemos cómo es que ocurre la “transmisión”, lo cierto es que se trata de un hecho común que de alguna manera informa sobre cómo la madre gestante debe proceder para no ser presa de los efectos de la *uriwa*. Esto nos invita a tipificarla como un factor de prevención de afecciones físicas y emocionales al bebé y a la madre, pues la noción de la *uriwa* tiene una función preventiva de las posibles complicaciones durante el parto. Al parecer los distintos cuidados y acciones que adopta la madre la mantiene aislada de circunstancias poco agradables de las que puede ser presa en algún momento, y busca los mejores medios para proteger su bebé y protegerse a sí misma.

Los profesionales de la salud que provienen de fuentes culturales diferentes y que desconocen la *uriwa* no siempre son sensibles a estos temas. Sin embargo, algunos intentan adquirir conocimientos que tratan de asistir en la misma dirección. De hecho, una estudiante proveniente de estas fuentes culturales diferentes señalaba lo siguiente: “conocemos, por la ciencia, que en los tres primeros meses una gestante debe cuidarse mucho, porque tiene riesgo a enfermarse o tener complicaciones. Se le recomienda a la gestante no tomar medicamentos o hacer cosas pesadas”. En cambio, las jóvenes de origen rural que tiene información por experiencia suelen decir: “mi mamá me comentaba que hasta los

cuatro meses le podía dar *uriwa*". Estos pequeños datos nos muestran que la atención a la madre podría ser beneficiosa si se atendiera a las dos fuentes de información en la asistencia de la madre-niño.

Temas como el de la *uriwa* muchas veces se quedan sin comprender en el sentido cultural propio y, más bien, suele ser vistos como una "creencia", como hechos vinculados a los antepasados y como fenómenos que carecen de demostración rigurosa. Por ejemplo, cuando se oye en un contexto universitario decir expresiones como: "Dicen que puede dar *uriwa* cuando ve un animal como la culebra, o cuando odian a los animales, cuando dicen boten a ese perro o a ese gato; por ese odio también dicen que le puede dar el *uriwa*", la frase queda sin comprensión porque suele quedarse en el contenido narrativo, literal. Como las categorías no tienen el sentido concreto esperado por una manera de entender la ciencia, el contenido semántico de la conversación de las mujeres andinas se queda sin una interpretación adecuada y culturalmente centrada. Los discursos externos existen, pero manteniéndose al margen de los intereses de los actores y sujetos de esos conocimientos.

Por ello, es importante escuchar y buscar los significados que tiene la *uriwa* en su contexto cultural. Lo cierto es que se trata de un sistema de alerta temprana para que la gestante no sea presa de efectos o impactos negativos durante el embarazo y que ella misma vaya eligiendo las maneras de cuidarse, aunque en el lenguaje apareciera en forma de prohibiciones. Así, por ejemplo, de las muchas maneras de expresar la necesidad de cuidarse se dice:

"otra prohibición, era... —de donde yo vengo se trabaja con los animales— con la fibra de los animales, entonces es todo un proceso para lograr hacer las prendas, tienes que cortar la lana del animal, en este caso, la alpaca, cortar, tizar, después tienes el proceso de hilar y después kururar para lograr el hilo y después para tejer. Entonces para la mujer embarazada está prohibido kururar porque se creía que el bebé iba a nacer cabezón y no iba a poder nacer porque la cabeza crecía. Después no se podía sacar los desperdicios de la lana... porque decía que la vagina de la mujer se iba a tapar y no iba a poder nacer el bebé." (Estudiante)

Estas prohibiciones están presentes en la experiencia de muchas jóvenes, que tratan de conjugarlas con la información recibida en las aulas universitarias: "sabemos que las mujeres embarazadas se tienen que cuidar hasta los cuatro meses. Así en la comunidad de mi mamá también, no cargaban cosas pesadas, no hay que darles problema". Pero las vivencias en uno y otro campo no siempre están articuladas y se mantienen en forma paralela, pues en la memoria de las jóvenes está muy presente que

las mujeres de sus pueblos se atendían adecuadamente adoptando las medidas necesarias para protegerse.

“ellas (las embarazadas) no veían animales, en especial el perro y el gato... Y el río, porque si escuchaban el río sus bebés iban a llorar como el río, iban a llorar con el gato, iba a llorar como el perro y les decían ‘No, no, no tienes que ver a los animales ni el río porque te va a *uriwar*’, le decían así, y más que nada pasaban en su casa hasta que den a luz.” (Estudiante)

Las experiencias que cuentan las estudiantes de salud remiten a otras y son las que van generando reflexiones en la medida que se logra comparar las distintas maneras de interpretar los cuidados a través de la *uriwa* o de las recomendaciones que los profesionales de la salud dan a las parturientas. Quizá sea estos los espacios donde germinen los elementos necesarios para visibilizar los conocimientos que los estudiantes tienen “guardados” sin que necesariamente se logren conectar con los elementos que ofrece los nuevos conocimientos en la universidad.

“Es que a comparación con las chicas que cuentan es similar pero es diferente, un poco diferente, depende de la cultura que tenemos cada uno []. En el caso de mi mamá era que no podían agarrar y ponérselo sobre la barriga, si se podía tocar, pero no cargarlo y ponerlo a lado de la barriga ahí es lo que decían... Ahí si te podía *uriwar*, como dicen... Pero verlo sí se podía, tocarlo si se podía, pero no cargarlo y tenerlo entre la barriga, ahí es el que ocasiona eso; no se podía tejer porque el cordón umbilical se enredaba al niño y todo ese aspecto.” (Estudiante)

Aunque el lenguaje aparezca enredado, el fondo del testimonio consiste en tratar de decir que el riesgo está presente, pero no siempre es comprensible para todos, sobre todo cuando el nacimiento de un bebé está cargado de mucho misterio y la expectativa de la mujer, es un campo de encuentros y desencuentros en el que la vida y la muerte puede ser una realidad inminente. El argumento de la prohibición es, entonces, recurrente y no deja de mostrarse con claridad:

“que no podía cargar al bebito recién nacido porque sino tu bebito iba a nacer como si estuviera cargando algo, incluso mi mamá hizo el gesto de ‘ah, ah’, tu bebito iba a nacer con ese gesto, como si estuviera cargando algo. Y no se tenía que acercarse a los muertos ni ver a los muertos para nada, para nada, porque mi mamá me dijo que el bebito iba salir flaquito como el muerto, se iba a parecer igualito al muerto”. (Estudiante)

En este testimonio es claro que los estudiantes saben de qué se trata la *uriwa*, y se evidencia que sus relatos forman parte de un conjunto de

conocimientos que han sido adquiridos en su familia y en su comunidad, pues

“una mujer embarazada no debe ir al cementerio, ni si quiera ver un muerto porque ese muerto te absorbe, como está embarazada, y el niño en vez de que aumente de peso, por ejemplo, cuando son pequeñitos que van aumentando, aumentando, pero no, ese niño sigue manteniéndose igual y más todavía va adelgazando.” (Estudiante)

En este testimonio, ¿qué puede significar que el “muerto absorbe”? Si mantenemos la idea inicial, lo único que podemos saber es que el “cuerpo” de la mujer embarazada por su estado peculiar está en riesgo y está susceptible a “absorber”, vale decir, a ser presa de cualquier efecto psicológico y físico que podría afectar su estabilidad emocional o, como otros dirían, su “salud mental”.

La transmisión de los conocimientos como la *uriwa* se hace de generación en generación. De este modo se dinamizan aquellos saberes que conocen y a los cuales se va incorporando nuevos elementos e interpretaciones, como lo expresa otra estudiante:

“Mi madre me contó que a mi hermana le había dado *uriwa* de la oveja, porque a ella (su mamá) le gusta cargar ovejas en el campo; me contaba que cuando a mi hermana le quería dar de lactar, olfateaba y no lactaba, así como las ovejas mueven su nariz a cada rato; mi abuela le dijo ‘le ha dado *uriwa* de oveja.’” (Estudiante)

Del mismo modo, el *uriwa* tiene también efectos positivos: “Mi mamá me ha dicho que la costumbre es pasarse con huevo de gallina ‘*uriwa, uriwa, uriwa*’” diciendo por tu barriga, dicen que el huevo nace sin mucho dolor, entonces así fácil puedes dar a luz”. Sin embargo, intervenciones como esta durante el conversatorio generaron risas entre las participantes, lo que impidió que se contaran más casos. Este hecho ejemplifica una de las razones por las que los estudiantes manifiestan ciertos recelos: no cuentan con un contexto que favorezca el desarrollo de sus propios conocimientos.

Estas maneras de recordar sitúan sus experiencias entre el pasado y el presente con diferentes valoraciones, pues, así como puede ser causa del bien, puede ser también causa del mal. La pregunta es, entonces, ¿cómo reconocer el mal?, ¿quién está capacitado para reconocerlo?, ¿hay forma de curarlo?, ¿quién lo cura?, ¿cómo lo cura?, ¿es importante el tiempo transcurrido entre la enfermedad y la curación? Todas estas preguntas

aún se mantienen sin respuestas, por lo que es necesario conocer más y mejor las implicancias de las causas y los efectos de la *uriwa*.

Jorge A. Lira (1946:17) considera que la *uriwa* es como un mal y que se cura a través de secretos con procedimientos especiales. Manifiesta que para curar la “*uriwa*” de un muerto se hace unos preparados con ingredientes especiales de hierbas y otros. Con eso se baña al paciente y antes se le hace tomar un poquito para que le purgue. Se le hace pasar por la sepultura de cualquier cadáver que se esté sepultando, cuando ya le hayan echado unas lampadas de tierra. Se pasa de mano en mano diciendo: “*kuti, kuti, kuti*”⁶⁹ y rezando interiormente. Del mismo modo, durante las conversaciones con las jóvenes se ha puesto de manifiesto que en algunas prácticas la participación de los familiares en la *uriwa* es sustancial para que genere un resultado favorable: “si le daba (*uriwa*), las únicas personas que podían curar esto eran los familiares de su pareja, es un conocimiento que pasa de familia a familia”, decía una estudiante. Otra joven añadía: “si le da una *uriwa* debe curarlo la familia del esposo, es una tradición, pues dicen que si intentaba curarlo la madre o su familia no tenía ningún efecto”.

Esto significa que en la *uriwa* los roles sociales tienen vital importancia. En realidad se trata de interrelaciones y/o vínculos que la familia establece con la paciente. Aunque se trata de datos iniciales, veamos cómo los testimonios señalan su importancia: “Los padres o abuelos de parte de su pareja podían curarla, su madre (de la gestante) no lo podía hacer”. Y, efectivamente, esta participación ha sido corroborada por otra experiencia: “La mamá de mi padre fue quien le curó, como mi hermana estaba *uriwado* de carnero, cocinó la cabeza de una oveja negra, la sancochó y le pasó (la cabeza de la oveja) sobre su cabeza y cuerpo de mi hermana, y se curó”. De este modo, se asume que el mal en la persona va siendo despejado hasta que aquello que se considera como el mal sale y abandona el cuerpo de la mujer por acción de la persona que conoce del tema y la práctica de un procedimiento adecuado.

En estos procedimientos la experticia de las personas entra en juego, como lo está en el campo de la biomedicina, donde el especialista desarrolla con solvencia su oficio. Si las acciones de un agente son ineficaces, pueden ser reemplazadas por las acciones de otro. Estas acciones están,

69 Expresiones en el proceso de curación de la *uriwa*. La palabra quechua *kuti*, como verbo, es ‘volver’ o ‘regresar’. *Kuti* es un producto vegetal selvático utilizado para los actos rituales y la cura de las enfermedades. Es también tiempo, momento favorable, el retorno de algo al punto de partida.

entonces, sujetas a la disponibilidad y la experticia de los agentes como el curandero o un médico, porque cada uno de ellos deben seguir un procedimiento adecuado y especializado para responder a un diagnóstico dentro de su contexto. Por ejemplo, ¿qué respuestas dar a un caso que una estudiante detallaba?:

“Tengo un primito que ya tiene ocho años; pero por motivos de trabajo mi tía lo dio a luz en San Miguel, Tambo. Nació y tenía la *uriwa* de la serpiente, porque sacaba la lengua y mi tía no creía en esas cosas (de la *uriwa*); pero, mi abuelita sí, ella se fue a Tambo a buscar un curandero de la zona y dijeron que tenían que pasarle la serpiente porque eso le había hecho la *uriwa*. Buscaron el animal, pero no lo encontraron, entonces hicieron un pagapu al apu,⁷⁰ le hicieron un llamado⁷¹ a mi primito y fue con el tiempo que fue perdiendo esa manía de sacar la lengüita. Pero dicen que la mejor curación sería cuando lo encuentran al animal que lo ha *uriwado*, lo sacrifican y lo pasan por todo el cuerpo de la persona y dejan de hacer eso”. (Estudiante)

Como este caso hay muchos que requieren de un estudio adicional. Pero, ¿qué se puede aprender de este? Solo sabemos que existen experiencias de curación y que las personas no han dado una “explicación” de cómo funcionan esos hechos, pues solo “tienen diferentes actuaciones frente a ello, algunos se muestran agnósticos y otros no”. En efecto, las reacciones no son uniformes y las percepciones muchas veces están acompañadas de prejuicios que no ayudan a entender los acontecimientos de curación. Otra joven añade:

“un caso parecido que conozco, no le llegaron a curar así; pero, no veo que saque la lengua como cuando había nacido, ya está cambiando, creo que hay diferentes maneras de curarlo, habría que investigar un poco más sobre ese tema”. (Estudiante)

Lo que está a la vista es que en la medicina conocida como tradicional usa hierbas medicinales y animales porque conocen sus propiedades y el manejo de ellas, pero sobre su práctica hay un manejo experimentado de cómo se transmite “energías positivas” a las personas en la medida que los pacientes son tratados adecuadamente, con empatía y respeto a su integridad, concepto que no trabajamos en este artículo.

70 Ofrenda para los espíritus del cerro. Es un ritual que preparan y ofrecen los *yachaq* con la participación de los familiares interesados.

71 Convocatoria del ánimo del que padece del mal y que no puede estar presente en el acto.

Otro factor que entra en juego para la curación de la *uriwa* negativa es el tiempo. Las intervenciones en los conversatorios abundaron en este aspecto: “Si tiene *uriwa* de serpiente, deben pasárselo por todo el cuerpo (la piel de la serpiente); pero, antes del año, si pasa de ese tiempo siempre quedan secuelas de ese *uriwa*”. Una curación depende en parte de la actuación oportuna de los agentes de la salud ante los males que aquejan a las personas. Por ello, la *uriwa* es vista como un componente de la vida social que puede ser contralado siempre y cuando se actúe sobre ella oportuna y adecuadamente.

“El tiempo adecuado para curar el *uriwa*, exagerando, puede ser hasta un año, si pasa de este tiempo ya no puede curarse. Mi mamá vio un niño de tres años y me dice ‘tiene *uriwa* de carro’, como ella trabaja en un wawawasi, dice que el niño cuando se despierta hace sonidos como de carro y toda la tarde hace ese sonido. Y le recomendó a la madre que le curase, ella habrá buscado un curandero para que le haga pasar el *uriwa*; pero, ya no se puede, siempre hace ese sonido parecido al carro”.
(Estudiante)

Pero, ¿qué conocimientos están aún en el fondo de estas narraciones? ¿Qué es necesario saber para atender adecuadamente a personas que requieren de un tratamiento oportuno y adecuado? Muchas preguntas han surgido en el proceso de las conversaciones y necesitan ser desarrolladas a profundidad, invitación que esperamos tenga respuestas.

3. La alimentación como medio de preparación del cuerpo para el parto

En tercer lugar, la alimentación es un elemento muy importante que influye directamente en la salud física de las personas. La mujer embarazada debe estar sujeta a determinados hábitos alimenticios porque su organismo puede sufrir algunas alteraciones como consecuencia de su estado, por eso “hay alimentos que pueden comer y otros no”. Esto significa que la dieta de la mujer embarazada está pautada culturalmente y se rige por normas implícitas, pero muy conocidas localmente: “Por ejemplo la gestante no podía comer la cabeza o el cuello del gallo porque el bebido podría tener el cuello largo, o (no debía) comer ají para que el bebé no fuera renegón”. Estas apreciaciones son argumentos que implican una concepción del tratamiento que una mujer debe tener en el consumo de los alimentos.

Consideramos que el conocimiento que las jóvenes tienen sobre este tema va más allá de la simple prohibición de ingerir o no ciertos

alimentos. Las conversaciones no nos han permitido profundizar acerca de los conocimientos gastronómicos, ni los conocimientos relacionados al cuidado del cuerpo. Sin embargo, las intervenciones iban en esta dirección:

“Había otra creencia que no se debía, o sea, se debía comer bien, pero no se debía comer en exceso porque el bebito crecía y crecía y de ahí no iba a poder nacer, ¿y cómo lo iban a sacar?, y tenían que ver que el bebé no crezca tanto para que pueda nacer bien, eh?... y a los 8 meses más o menos cuando estaba ya a punto de dar a luz, se debía caminar constantemente para que de alguna manera te ejercites y que no estés ahí... si estás sentadita no vas a poder dar bien a luz.” (Estudiante)

Hacemos notar que en el lenguaje aparece con facilidad el término “creencia” que en cierto sentido mantiene la idea de un saber aceptado y practicado, pero no necesariamente explicado. ¿Cómo las personas *uywanku* (cuidan) su cuerpo? ¿Cómo la gestante se *uywa* (se cuida)? No conocemos en extenso la cultura del cuidado de la persona respecto de su cuerpo y su salud. Sin embargo, los pocos datos que hemos recogido son indicios suficientes que nos muestran que existe un modo diferente de hacer el cuidado.

Una de las docentes de obstetricia participantes en los conversatorios dice: “Desde que (las mujeres) se enteran que están embarazadas, saben qué cosas pueden comer y qué no, por ejemplo, una cosa que han dicho es que no pueden comer las mazamorra quemadas, pues les va a doler mucho cuando va a dar a luz, tampoco muy salado porque eso influye, etc.”. En efecto, lo que menciona la profesional es una simple constatación de lo que hace o no hace la mujer embarazada dentro de su régimen alimenticio, pero lo que no conocemos es en qué sentido hay un cuidado adecuado de la salud. ¿Qué tiene que ver la mazamorra quemada en la digestión y, sobre todo, con el momento del parto?

Pero también, durante las conversaciones hemos podido constatar que las estudiantes tienen mucho que compartir con sus docentes, pues ellas, a partir de su experiencia personal, conocen muchos casos, pero no siempre son escuchadas adecuadamente. Lo que han oído de sus madres son experiencias que encierran muchos conocimientos a los que la escuela no da importancia y que la universidad tampoco toma en cuenta. Podemos afirmar que muchas cosas se saben y que están entretejidas, y se manifiestan en diversas expresiones:

“Yo me he acordado que, por ejemplo, dentro de las prohibiciones para el parto era que, no sé si conocen cuando la mazamorra de leche se quema y aparece en el fondo como quemado, eso se llamaba en allá (en mi tierra) *siksa*.⁷² Así se le dice, *siksa*, si una mujer comía eso se decían que el parto iba a ser doloroso y que ibas a sufrir bastante, entonces estaba prohibido eso, incluso también estaba prohibido comer para una mujer. Por ejemplo, si tú vas a mi casa y quieres comer eso no te van a dejar porque te dicen que en tu parto cuando te embaraces vas a sufrir bastante, eso me decían”. (Estudiante)

Por otro lado, ¿cómo proceden las mujeres ante los antojos? En la vida cotidiana de zonas rurales prevalecen aquellas prácticas vinculadas a la alimentación como el *mallichí*⁷³ (hacer probar), el que se realiza con la finalidad de compartir la comida y consiste en alcanzar un plato de comida a los familiares o los vecinos, y, en muchos casos, incluso invitar a alguien para no tener que comer solo. De acuerdo con esta práctica, nada se puede comer solo en la presencia de una gestante sin hacer el *mallichí*, caso contrario puede generar en ella el *muna unquy*⁷⁴ (mal de antojo) que podría poner en riesgo la salud de la mujer y de la criatura.

“Cuando hay una embarazada no hay señora que deje de invitarle lo que esté comiendo o cocinando”. Nos encontramos ante consideraciones especiales, estas están básicamente vinculadas a la visibilización de la mujer. Esto significa, al menos en el mundo andino y entre mujeres, que el cuidado de la salud emocional y física de la mujer es una actitud constante. Esto, al parecer, forma parte de una concepción del ser humano que hace que, por ejemplo,

“en la embarazada todos los sentidos se agudizan principalmente el olfato, cuando pasa al lado de una casa y siente el olor de lo que están cocinando (como es un pueblo pequeño y toda la gente se conocen) le hacen pasar a la casa, le convidan el alimento y le conversan. La gestante se vuelve muy sensible y comienza a comentar su vida y que es lo que le está pasando, si está bien con el esposo o como le trata la suegra porque en su casa no vive solo con su esposo, sino que está o su mamá o su suegra, siempre una de las dos está porque es la que le va a atender o va a ser de partera”. (Estudiante)

72 *Siksa* es un término local que refiere a algo que queda resecado al fondo, por ejemplo, de la olla. Por extensión, *siksa*, en el contexto del evento del parto, es la sangre coagulada que queda en el organismo reproductor de la parturienta.

73 Es el hecho de compartir la comida o cualquier alimento con otra u otras personas. El que no *mallichí* es catalogado *maqla*, que viene a ser ‘tacaño’, ‘mezquino’ y ‘ruin’.

74 El antojo no comido genera malestar en la mujer embarazada. Llega a producir contracciones, hemorragia y hasta pérdida del embarazo.

La atención a la persona embarazada parece ser una práctica común. Probablemente se trate de una forma de percibir que su cuerpo y todo su organismo requieren de cuidados que considere no solo la salud física, sino también la emocional. Esto es lo que hace que “si tiene antojos, tiene que comerlo siempre, sino el bebé nace con la boca abierta”. De cierto modo, las apreciaciones desde el punto de vida externo pueden resultar superficiales cuando en realidad hoy sabemos que los seres humanos desde el vientre de la madre son parte integrante de las cosas que suceden en el mundo exterior a través de la madre gestante.

La otra práctica es la del *chani*⁷⁵ (una comida con “valor”). Esta consiste en compartir los alimentos con las personas de especial consideración de aquello que se está comiendo. A través del *chani* las personas cuidan a la gestante a la vez que ella misma cuida su alimentación para no sufrir en el parto. De lo contrario, el niño podría ser grande y dificultar el parto en tanto no haya una suficiente dilatación. Para evitar el sufrimiento, en el momento de los hechos las mujeres gestantes adoptan cuidados en vistas de los momentos esperados.

4. Las relaciones interpersonales y la puesta en juego estrategias de visibilización y empatía

En esta parte, abordamos el tema tratando de entender las expresiones y percepciones de docentes que dicen, por ejemplo: “La vida cambia (con el embarazo) y le empiezan a decir qué puede o no hacer”. En efecto, la vida de las mujeres gestantes cambia en la medida que sus procesos internos son también una parte de los quehaceres de los familiares. Sus familiares cercanos participan activamente en la nueva situación.

“Una vez que ya se había determinado que la mujer estaba embarazada la familia empezaba a cooperar con esa mujer. Por ejemplo, la mujer realizaba sus actividades diarias pero con más cuidado, la familia cuidaba también, por ejemplo mi mamá me contaba, ‘me ayudaban, tus abuelitos me ayudaban, mis hermanos me ayudaban...’. ‘Como, ella está embarazada no debe hacer tal cosa’, o ‘ella está embarazada, tiene que comer tal cosa’.” (Estudiante)

Evidentemente, los familiares en muchos casos velan por las posibles nuevas situaciones que podría ocasionarle su condición de gestante o los

⁷⁵ Es cuando una persona le lleva comida a otra, y no necesariamente el beneficiado ha visto o sabe de qué se trata. Es como un gesto de cariño, de haber pensado en esa persona al comer la comida y, por tanto, la entrega es la muestra de que quería compartirla.

problemas relacionadas a su nuevo estado, como nos detalla una docente: “La mujer embarazada sola no empieza a hacer algo, la suegra le enseña, su mamá le cuida, el esposo tiene una configuración diferente; mucha gente de su alrededor cambia su vida y le orienta”. El comportamiento de las personas cercanas de su entorno demuestra que hay una alerta que está activada en relación a la gestante. El cuidado de la embarazada es asumido, por supuesto, en primer lugar por el esposo, los hijos, la suegra, la madre y las vecinas cercanas. En cierto modo es la comunidad que la rodea la que hace que ella no pase desapercibida y la toman en cuenta en su proceso. En este sentido una estudiante añade: “A las embarazadas, las que ya tienen experiencia le ayudan a cuidarse”.

Estas notas solo están transmitiendo que, en la experiencia de muchas jóvenes estudiantes de obstetricia, en sus comunidades hay un compromiso con las mujeres gestantes, vale decir, una ética del compartir las experiencias vividas que busca ayudar a las novatas: “Ella aprendió todo eso de la suegra, que era partera”, decía una joven. De este modo la transmisión inter-generacional de los conocimientos y las prácticas sigue un curso y trata de recrearse en la atención de la siguiente mujer embarazada. La gestante debe seguir realizando sus actividades cotidianas y debe tomar precauciones aun sabiendo que existen ojos y corazones que están vigilantes y que están en su entorno inmediato.

El cuidado se enfatiza en la alimentación, que está muchas veces atravesada por un conjunto de prohibiciones. Pero, ¿qué es el cuidado? Quizás uno de los testimonios nos de luces para entender esta actitud del cuidado bañado de prohibiciones: “Si estás embarazada no debes cargar bebitos, ya tienes adentro y le *chiqui*⁷⁶”. El cuidado pasa por sugerir que no “cargue” a otros niños puesto que el que tiene en su seno puede ser afectado. La prohibición es una manera de señalar que los afectos de las otras personas pueden también tener consecuencias en la gestante. Es probable que el nuevo ser también cuente con sentimientos, afectos y pueda reaccionar de alguna forma frente a aquellos que están en el contexto y son desconocidos para la madre y el niño.

Asimismo, la integridad de la gestante y su bebé puede verse afectada por la acción de la naturaleza, como por el “*waspi*”⁷⁷ (vapor) cuando está cerca de puquiales, todo esto puede enfermar a la embarazada y no

76 Sentimiento de odio, incomodidad ante otro. Yaranga registra *chiqui* como “inquietar, desasosegar, inquietarse estar inquieto, desasosegado”.

77 Se puede entender como el vapor o energía que emana de la naturaleza. Pueden ser de los puquiales, manantes, pantanales, ojos de agua, las minas, etc.

debe pasar por estos lugares; también el tener contacto con la luna llena, especialmente en los tres primeros meses”. Este tipo de prohibición solo quiere señalar que existe algún tipo de riesgo para la mujer y su niño si no toma en consideración la atención y el cuidado que la comunidad le manifiesta a través de dichas pautas.

¿Cómo obtener una explicación para este tipo de conocimiento? Pienso que es un desafío que queda pendiente para investigar, y para plantearnos metodologías y estrategias que puedan ayudarnos a aproximarnos de modo diferente a fenómenos que son comunes en el mundo andino y que aún son desconocidos por muchos. El testimonio de una docente nos sugiere casi lo mismo con respecto a la relación entre la gestante y la naturaleza, pero con motivos distintos a los señalados anteriormente: “la gestante no puede ser vista por la luna llena para evitar malformaciones en el bebé. Es algo que he escuchado y sería por la luz, pues las gestantes cuando son atendidas durante el parto, no buscan la luz y quieren estar con colores oscuros u opacos que no irradian luz”. Tenemos el dato pero nos falta interés y los medios para indagar y sorprendernos de las implicancias de sus resultados. ¿Qué sabemos sobre la luz que irradia la luna llena y afecta a las gestantes?

Por otra parte, las prácticas que se transmiten sin mayores explicaciones son, creo, formas diferentes del *yachay* (aprender-enseñar), en las que predomina el *ruway* (hacer) y que va instalando paulatinamente una las habilidades en la persona. La información en tiempo pasado y de segunda mano (no atestiguada), que es característica en nuestras conversaciones con las estudiantes, nos sugiere aun más que necesitamos seguir investigando las implicancias de dichos conocimientos.

"La mujer embarazada no podía salir de noche porque se decía que podía darle un mal viento y el bebé podía tener mal formaciones; por ello, se cuida a las embarazadas, incluso les alcanzan un bacín para que puedan orinar dentro de la casa y así no salir al campo a hacer sus necesidades."
(Estudiante)

Estos hechos nos revelan que aquellas experiencias situadas en contextos rurales podrían haber cambiado en la urbe, donde muchas se alojan. Sin embargo, no significa que la diversidad se haya extinguido, sino que ella es nuestra condición social e histórica. Más bien, lo que ocurre es que hay una tendencia a la geografización de los conocimientos y las prácticas, olvidando que los conocimientos se trasladan con sus sujetos.

5. El ambiente del parto y su entorno social.

Como acertadamente nos dijo una docente “el parto es un evento íntimo pero social. No sólo es recibir la nueva vida, sino es armar, participar en su historia, su vida (del nuevo ser)”. Y, en efecto, el desenlace del embarazo en las poblaciones andinas tiene una trascendencia eminentemente participativa de las personas de su entorno. Durante el embarazo a través de los diversos cuidados (*uriwa*, alimentos, afectos) la mujer gestante es atendida para el parto. Una estudiante recuerda:

“Generalmente los cuidados que se daban durante el embarazo en estos lugares, en donde estaba mi mamá, era una costumbre pasarse el huevo de la gallina por el estómago, para que el bebuto nazca como la gallina que echa su huevo, igualito, para que nazca así sin dolor, sin sufrimiento decían.” (Estudiante)

Probablemente aquella mujer gestante haya realizado esta práctica, pero no tenemos los datos directos de ella misma. No obstante, es cierto que se trata de maneras de explicitar los conocimientos que están presentes en los actores, como la gestante, y que en un momento determinado han servido para fortalecer la parte emocional y darse seguridad a sí misma en el momento del parto.

El *unqukuy* de la mujer gestante, por lo tanto, está previsto. Aquí es importante mencionar qué significa este término. Si *unquy* significa fragilidad, debilidad o enfermedad, el sujijo *-ku* le da a la raíz *unqu* una característica peculiar que se puede traducir, para simplificar, como “experimentar la fragilidad o la debilidad en sí mismo”. En efecto, en previsión del momento más importante las cosas deben hacerse con mayor cuidado. Una joven recordaba:

“Mi tía decía que su suegra, dice que antes de dar a luz ella le preparaba para el parto, le daba, le echaba unas yerbas en toda su barriguita lo frotaba. Yo no le creía, como estoy estudiando obstetricia, pero ella me decía que le echaba unas yerbitas, infusiones todas las noches se ponía. Y ella dice que cuando dio su parto, dio sin dolor y sin nada, el bebé salió normal, al toque, su bebuto salió normal y yo le decía, ‘¿no has sufrido nada?’, ‘No sobrina, nada, nada he sentido, nada.’” (Estudiante)

Parecer ser que ha sido la suegra de la mujer parturienta quien le preparaba sus yerbas, le frotaba todos los días en la mañana, pero no se sabe con qué yerbas, y, en son de broma, habría dicho:

“Cuando tú estés embarazada, yo le voy a decir a mi suegra que te pase todo eso para que no sientas dolor como yo”; ella me dijo: ‘No he sentido ni un dolor, al toque’, eso nada más. Eso es lo que ella me ha dicho, no sé qué yerbas eran, pero ella es del campo.” (Estudiante)

El rol de la suegra parece ser clave en la preparación para el parto, su presencia alcanza protagonismo en muchos relatos. Mejor aún si es partera, pues sus conocimientos entran a tallar decisivamente en la preparación para el parto. Alguien dijo que “no me quiso decir qué hierbas era” las que usa en el preparación. Ahí descansa una información en la que hay un conocimiento que se mantiene oculto o restringido, y al que tenemos —por ahora—. Por el momento, está en la experticia de la partera, y seguramente existen procedimientos para poder acceder a ella.

En las conversaciones que hemos desarrollado han sido los docentes, varones y mujeres, (obstetras) lo que han sido protagonistas de la mayoría de estos relatos y forman parte de su experiencia porque han presenciado o vivido cercanamente atendiendo casos de partos con adecuación intercultural, incluso sin proponérselo, y se han encontrado en situaciones para las que la Universidad no los ha preparado adecuadamente. Han tenido que enfrentarse con situaciones que escapaban de la información que manejaban y debían afrontar. Aquí tenemos uno es esos testimonios:

“Tomaban un remojado, culebrón se llamaba el remojado, que era como un alcohol, una copita todas las mañanas para que el parto también sea más rápido, después tomaban lo que es el chilcano para que el bebido nazca como el pescado, por ejemplo. Entonces todo se basaba en lo que decía eso. Y había un mes en especial en que acudían a lo que es el partero, entonces este partero le revisaba y le miraba si estaba bien. Generalmente esta visita era ya en los últimos meses y la mujer ya sentía si es que el bebé estaba chueco, como dicen sentía un dolor, no podía dormir de costado ni de espaldas, y entonces el curandero iba y lo ponía derecho, como dicen ¿no?” (Docente)

Los profesionales de la salud se encuentran con parteras/os cuya práctica y estrategias no forman parte de su formación y, por ello, no las conocen ni manejan. En ocasiones no les ha quedado otra alternativa que dejar hacer lo que saben a las parteras, pero en otras han debido seguir con el protocolo establecido por la medicina formal, imponiendo aún sin desearlo aquellas prácticas que conocen y manejan. Estas relaciones han generado desconfianzas mutuas por porque ninguna de las partes sabe lo que sabe la otra.

Por su parte, la gestante, durante el proceso del parto, necesita depositar su confianza en personas para sentirse segura. Estas personas son, por lo general, algún miembro de su familia o una partera conocida. Los profesionales de salud buscan también generar confianza, pero parece ser que esta se basa sobre todo en lo que sabe y maneja instrumentalmente, sin considerar las relaciones entre personas. Sin embargo, durante los conversatorios, se han dado señales de avances en la comprensión de algunos procedimientos para reconocer y validar aquellos conocimientos que son diferentes a los tratados por la academia. Eso se puede ver en el siguiente testimonio:

“Ellos conocen y todos nosotros sabemos el *suysu*,⁷⁸ ellas mantean, entonces... a veces... si de repente la partera va a hacer el *suysu* sin el apoyo de una ecografía, de repente puede resultar mal, pero si ellas ya saben que el *suysu* es para posicionar mejor todavía no lo estamos valorando en su real magnitud.” (Docente).

Esta voz es una invitación a aproximarnos a aquellos conocimiento que no forman parte de nuestro contexto inmediato y, probablemente, si los conocieran podría practicar incluso el *suysu* con la única finalidad de atender adecuadamente el cuerpo de la madre y el niño.

En el acontecimiento del parto, el papá del bebé tiene que estar presente y, para eso, aunque los trabajos agrícolas requieren con su ausencia, él sabe que no debe ausentarse cuando ya entra en las últimas semanas de gestación. Se trata de un evento que no puede dejar de protagonizar, porque tiene un rol que cumplir, tal como lo señala una docente que participó en un parto:

En el momento de los dolores, la familia ya trataba de prepararse para el parto. Lo que se utilizaba era la *wanmaripa*⁷⁹ para tomar, después la cabeza de pescado, el olluco, se hacían hervir y se ponía como un sudor y el ambiente, el lugar donde iba a dar a luz, tenía que estar caliente, para que pueda dar rápido el parto, sobre todo era eso estar caliente y utilizaban también el sahumerio, entonces el parto se daba en posición de cuclillas, era como arrodillada, el esposo le agarraba de la cintura y nacía el bebé, y el cordón umbilical se clampaba con una teja o con una botella rota” (Docente)

78 *Suysuy* es ‘cernir, colar, tamizar’, pero este caso es ‘hacer los movimientos necesarios para acomodar al bebé en la posición adecuada para el parto’. Como procedimiento en el cuidado de la mujer embarazada, es la acción de mantear. En manta grande o poncho extendido se recuesta a la gestante y entre dos personas tomando de los extremos se levanta, y se le mece el cuerpo con movimientos ligeros y rítmicos (como moviendo un cernidor) y con eso se logra reacomodar la mala posición del bebé en la gestante.

79 Se trata de una planta medicinal.

Se manifestaba que los partos atendidos por la partera se realizan en ambientes cerrados con muy poco ingreso de luz y que se usan de preferencia colores oscuros, ya que el color cálido o claro atrae a las almas que están rondando por el lugar. Cualquier descuido que no vaya en esta dirección podría hacer daño y repercutir en el desarrollo del parto y en el recién nacido o en la madre. Una docente que presencié un parto en la comunidad que practicaba nos relata su experiencia:

“Toditas la ventana estaban tapadas con “ponchos” para que no entre nada de aire, la señora, estaba bien amarrada su cabeza... la parturienta y estaba también la cintura amarrada. En el piso, puro pellejo negro, primero plástico y luego los pellejos era, vi porque yo estaba curioseando también. Con el pulso nomás le atendía, tenía que soplar [la] pukuna,⁸⁰ hay de carrizo, como carrizo le hizo soplar y le daba mate de muña, mate de muña, mate de muña, y estaba toda su familia, hasta sus hijitos, estaban los hijitos de la señora, entonces había como un festejo, una fiesta era eso.” (Docente)

En este pasaje encontramos una serie de elementos, instrumentos, procedimientos cuyas funciones no resultan fáciles de reconocer y definir. Están entre ellos tan vinculados que funcionan entrelazados, como cualquier evento social importante. Otro factor importante para el parto es el ambiente en el que se desarrolla el hecho y el cuidado de la temperatura del cuerpo:

“en el momento del parto también se tenía que estar bien abrigada la mujer, por ejemplo, en allá se utiliza lo que es el pañolón, es una manta grande que se pone en la espalda que te calienta bien y entonces en el parto ella tenía que usar eso, entonces lo primordial que mi mamá me contó que en el parto lo que más se necesita es que la mujer esta abrigada y si está fría le puede pasar frío, a ella, y le puede pasar frío a su bebé.”

Los familiares y la partera usan las yerbas medicinales, cuyas propiedades conocen y las que saben preparar. Alguien decía, por eso, “realmente usa las yerbas, le daba la yerba caliente, y no entraba aire, ni sol al ambiente de la señora, para que le diera fuerza... incluso le dio ‘cañita’, un poco de oporto, batido con huevo, el vino oporto batido con huevo para que le dé fuerza, decía”.

80 Soplador de candela. Es un instrumento hecho de carrizo para evitar que el fogón queme al que cocina o atiza la candela.

Otro episodio importante en el alumbramiento es el *pupu kuchuy*⁸¹ que se realiza de modo singular como lo expresa una docente: “el cordón umbilical lo cortaban con la teja, con la teja y ya”. Pero el corte del cordón umbilical puede hacerse según la determinación de los familiares y/o las circunstancias que se presentan, tal como nos cuenta una estudiante:

“Mi mamá me decía tenían al bebé hasta que salga la placenta, ahí echada, o sea, le estaba atendiendo pero no lo cortaban, simplemente esperaban que salga la placenta y recién cortaban el cordón umbilical con un hilo rojo, no me explicó por qué un hilo rojo, me dijo era hilo rojo, y después lo pasaban a la madre, y yo le pregunté ¿y en caso de que se demore en salir la placenta qué hacían?, y me decía que con un hilo igualmente, como el bebé no podía estar tanto tiempo echado, agarraban y cortaban antes y lo amarraban al tobillo para que no se vuelva a entrar y yo le pregunté si había sangrado o no, y me dijo que no, que sangraba un poco, pero que no era nada que pusiera en riesgo de salud”. (Estudiante)

Como vemos, tenemos mucho que indagar más sobre este punto y otros. ¿Por qué cortan el ombligo con teja? ¿Por qué con hilo rojo? ¿Qué explicaciones hay al respecto? Nos planteamos preguntas para poder comprender sus conocimientos y no quedarnos conformes aduciendo que así es, así hacen.

Finalmente, ¿qué pasa con la placenta? Hay muchas versiones sobre el tratamiento de la placenta después del parto. El vínculo que tiene el hombre andino rural con la naturaleza es definitivamente distinto a la socialización en un contexto urbano. Pero, ¿adónde va a parar la placenta?, ¿qué es la placenta? Veamos lo que nos dice una estudiante:

“no eliminan al aire libre, siempre refieren enterrarlo, o si no, tiene que ponerlo en los sitios calientes, cerca de la *tullpa*⁸² tiene que enterrar, para que el bebé no sea muy enfermizo ni sienta frío, eso es parte de su vida.” (Estudiante)

Este argumento es corroborado por una docente que tiene similar información:

“También lo hacen para que no le dé una recaída a la madre, en quechua le dicen *kutipa* (creo), pues cuando lo dejaban al aire, a la madre le daba una recaída; por ese motivo, la entierran (la placenta) delante de la *tullpa*.

81 Corte del cordón umbilical. Generalmente lo hace la partera, pero también suelen hacerlo los familiares y, eventualmente, se constituyen en padrinos de la criatura.

82 Cocina a leña o fogón hecho en el suelo, en piso de tierra.

Esas cosas no pasan en un hospital y la señora sabe que su placenta la van a botar (no sé) y está preocupada cómo va a ser eso, porque le está afectando; esto es importante para que nosotros podamos reflexionar, analizar para que las instituciones de salud tengan en cuenta que no solamente es que hablan en quechua o castellano para atenderlas, que no desean estar en la camilla, que no se acostumbran o no desean que les hagan tal o cual cosa.” (Docente)

Apelando a este relato importante podríamos hacer algunas preguntas de investigación que podrían aportar hacia la interculturalización de la atención en las instituciones de salud. ¿Por qué la placenta debe ser enterrada en un lugar cálido, pues si lo hacen en un lugar frío la mujer no se recuperará rápidamente? ¿Sería válida esta clase de pregunta? Pues, creo que esta manera de hacerla podría cuestionar nuestras mismas “creencias” que pasan como “ciencia” y no como conocimientos de sujetos culturalmente diferentes. Si tratamos las prácticas como simples creencias creo que se estaría menoscabando aquellos derechos que las personas tenemos a ser atendidas según nuestra manera de vernos como seres humanos. Así como la profesional sabe de su técnica, la partera también sabe cómo debe seguir un procedimiento para atender bien a la parturienta. Queda una tarea, la de conocer uno del otro para el beneficio de nuestra misma humanidad.

Reflexiones finales

¿Qué maneras habría para aprender sobre la medicina andina? De hecho, hay formas y formas de aprender y también de enseñar. En el campo que estamos abordando, al parecer, hay una forma de acceder distinta al aprendizaje-enseñanza que comúnmente conocemos. Lo que hemos emprendido en el poco tiempo de contacto con jóvenes interesadas en abordar el tema de salud nos hacen pensar que es posible comprender lo que nos decimos con lenguajes diferentes.

Asimismo, tenemos que lidiar permanentemente contra la discriminación en sus diversas formas y también en el campo epistemológico, para que todos podamos mejorar nuestros campos profesionales, tanto en la Universidad como en tratamiento de la población. Estamos convencidos de que no hay “un” conocimiento, sino que existen “conocimientos” que están presentes en los actores sociales, quienes día a día se valen de ellos para responder a las demandas de salud y el “qali kay” (estar bien).

Creo que una noción de pluralidad podría darnos la oportunidad de saber sobre nuestros propios conocimientos y los de los estudiantes, considerándolos como sujetos de conocimiento, y con ellos explorar las otras formas de conocimiento que hay en la sociedad y en las culturas. Pensar en singular es como no ver la realidad que es plural, cuando en la actualidad comenzamos a darnos cuenta de que necesitamos de los otros para pensar juntos y resolver los problemas comunes a nuestra humanidad. Ser plural es reconocer que los jóvenes remiten muchas veces lo que saben a sus ancestros, abuelos, es también tomar conciencia que uno mismo es quien tiene esos conocimientos.

Compartir esa postura, estoy segura, nos llevará a revertir las relaciones de poder que se dan en el proceso de la profesionalización, porque estamos viendo que los estudiantes llegan a la Universidad con una serie de conocimientos y que hay también profesores con un interés por cambiar y transformar las formas de educar y el espacio universitario. Aprender unos de otros es lo que nos puede dar oportunidades para que nuestros conocimientos sea incluyentes y se cree un puente para entablar vínculos en diversos aspectos.

Las relaciones de poder que dominan a otros podrían revertirse en tanto los docentes vean a los estudiantes como sujetos de conocimiento. Esto puede constituir los inicios de una etapa diferente en la Universidad, como un espacio donde se incorpore la reflexión sobre cómo hacer de la pluralidad una condición para construir aquellos conocimientos que formen a profesionales de la salud atentos a las exigencias de las personas que deben ser atendidas con dignidad.

Como lo expresara Luis Mujica en uno de los talleres: “se espera que el producto debe ayudar a afirmar que el sujeto, estudiante o profesor, es un productor de conocimiento, sobre todo en un contexto muy adverso, desigual, discriminatorio, etc., porque el sentido común es que la escuela, la Universidad, es el lugar donde se va a aprender. Al promover reflexiones en los estudiantes intentamos forjar una mentalidad distinta a la ancestralización, en donde los conocimientos son de los incas, de los tatarabuelos y no concebir que son ellos los que están produciendo y reproduciendo conocimientos”.

Todos los conocimientos son y siguen siendo parciales, vale decir, no responden a todo y por eso requieren de un complemento desde distintas fuentes y lugares. Las partes requieren del otro no solo para subsistir, sino para desarrollarse, fortalecerse. Aquí es donde quizás podemos aportar

algo, desde nuestra propia especialidad y experticia, anotar sobre la metodología, cómo se ha llevado a cabo y la eficacia en la medida de poder transformar también las mentalidades de todos los involucrados, estudiantes, docentes y nosotros mismos, siempre teniendo en cuenta que históricamente no se reconoce el valor de todo, porque hay discriminación, marginación, desconocimiento y prejuicios.

Bibliografía

CABIESES, Fernando

1993 *Apuntes de medicina tradicional. La racionalización de lo irracional.* CONCYTEC. Lima

CAMPBELL, Elizabeth

s/f *Nuestra Salud. Qhali Kayninchis.* Lima: Impreso Editoriaial Universo.

DEMUS

2010 *Salud mental comunitaria. Una experiencia de psicología política en una comunidad afectada por la violencia.* Lima.

FRAZER, James

[1890]1981 *La rama dorada.* México: FCE.

FRISANCHO, David.

2009 "Las enfermedades: su etiología según la mentalidad indígena y popular". En *Medicina tradicional andina. Planteamientos y aproximaciones.* Eds., Ricardo Sanchez y Rodolfo Sanchez. Cusco: CBC.

GOBIERNO REGIONAL DEL CUSCO

2006 *Diccionario Quechua-Español-Quechua.* Cusco: Gobierno Regional Cusco y de la Academia Mayor de la Lengua Quechua.

GONZÁLEZ HOLGUÍN, Diego

1989 *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamada lengua aqchua o del Inca.* Lima: UNMSM.

LIRA, Jorge

1946 *Farmacopea tradicional indígena y prácticas rituales.* Lima.

LIRA, Jorge y MEJÍA, Mario.

2008 *Diccionario. Quechua-Castellano. Castellano-Quechua.* Lima: Editorial Universitaria.

MUÑOZ, Carmen

1986 *Enfermedad, daño e ideología. Antropología médica de los renacientes de Pindilig.* Quito: Aba-Yala.

NARANJO, Plutarco (ed.)

2010 *Etnomedicina y etnobotánica. Avances de la investigación*. Quito: Abya-Yala.

NEILA, Isabel

2006 El samay, el 'susto' y el concepto de persona en Ayacucho, Perú. En *Salud e interculturalidad en América latina. Antropología de la salud y crítica intercultural*. Coord., Gerardo Fernandez. Quito: Abya-Yala.

ORELLANA, Dante

2002 *Práctica médica, salud y comunidad. Los sistemas comunitarios de salud en América*. Quito: Abya-Yala.

PERROUD, Pedro C. y CHOUVENC, Juan M.

1970 *Diccionario. Castellano-Kechwa. Kechwa-Castellano. Dialecto de Ayacucho*. Lima: Seminario San Alfonso.

PLATT, Tristan

2006 "El feto agresivo. Parto, formación de la persona y mito-historia en los andes". En *Salud e interculturalidad en América latina. Antropología de la salud y crítica intercultural*. Coord., Gerardo Fernandez. Quito: Abya-Yala.

POLIA, Mario

2009 Consideraciones culturales acerca del rol y eficacia de la medicina tradicional andina. En *Medicina tradicional andina. Planteamientos y aproximaciones*. Eds., Ricardo Sanchez y Rodolfo Sanchez. Cusco: CBC.

PRATEC

2002 *Salud y diversidad en la chacra andina*. Lima, Pratec.

TORRES RUBIO, Diego de

1603 *Arte de la lengua general del Perú llamada Quichua*. Consultado en: <<http://archive.org/details/arteyvocabulario00barc>>.

VELARDE, Luz

2010 "Las parteras si saben, son importantes, solo que están olvidadas". *Situación actual de las parteras en los andes del sur del Perú, Ayacucho*. Lima: ANR.

YARANGA, Abdón

2003 *Diccionario Quechua-Español Runa simi-Español*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.

Identificación de tensiones para la incorporación de la medicina tradicional en la Universidad

Juan Ansion
PUCP

La posibilidad de incorporar la medicina tradicional en la formación universitaria es un proceso complejo sometido a múltiples tensiones. Intentamos aquí presentar el tipo de tensiones que se dan en este proceso, con la convicción de que una mirada serena sobre el fenómeno puede ayudar a avanzar en la formulación de buenas políticas al respecto.

Identificamos tensiones en cinco aspectos importantes: las relaciones interpersonales, el sistema institucional de atención a la salud, el lenguaje utilizado, la teoría del conocimiento y el sistema universitario. A su vez, en cada uno de estos aspectos, diferenciamos tensiones ligadas a prácticas discriminatorias difundidas socialmente que son propias del sistema de salud como tal.

1. Relaciones interpersonales

Tensiones ligadas a prácticas discriminatorias difundidas socialmente

El Perú sigue sufriendo las consecuencias de su origen colonial como Estado. Como es harto conocido, la Independencia no eliminó los prejuicios y las múltiples formas de discriminación. En nuestra sociedad, es aún demasiado frecuente la discriminación y el maltrato a las personas por sus rasgos físicos, su apellido, su forma de vestirse o de hablar.

Podemos observar esta discriminación en el maltrato que se da, por un lado, a los pobladores originarios cuando acuden a los servicios de salud del Estado, y, por otro lado, a los sanadores de las culturas originarias.

Tensiones propias del sistema de salud

Estas prácticas sociales discriminatorias se reproducen dentro del sistema estatal de salud y se refuerzan aún más con prácticas discriminatorias generadas por el propio sistema de salud. La atención en los centros de salud se ve mediada por las características de las personas que acuden a ella. Con demasiada frecuencia el maltrato sigue siendo muy burdo y visible. Pero hay también otro tipo de maltrato, más sutil, que responde a una actitud de superioridad frente a quienes se considera ignorantes. Todo ello resulta similar al tipo de discriminación que se produce fuera de los centros de salud.

Sobre este tipo de discriminación social y étnica, se añade la que deriva del prestigio y poder del que goza el sistema oficial de salud en la sociedad. Como suele suceder en los demás organismos del Estado, la atención a los usuarios tiende a convertirse en un espacio de afirmación de poder en lugar de ser uno de prestación de un servicio. Y esto tanto más cuanto la gente sea más pobre.

Además, debido a que la biomedicina se ha desarrollado gracias a la especialización, la atención está orientada a los órganos antes que a las personas. No solo se restringe la atención a los individuos como tales, sin considerar su entorno social y familiar, sino que los individuos mismos suelen ser mirados como objetos externos compuestos de órganos. Pese a que los médicos conocen muy bien la influencia del medio y saben que la salud depende del funcionamiento integral del cuerpo y de su armonía con las emociones y afectos, en la práctica la organización del sistema de salud los orienta a limitarse a tratar órganos como si existieran por sí solos y de personas como si fueran individuos aislados. La presión sobre el tiempo al que están comúnmente sometidos no hace sino reforzar este enfoque.

En consecuencia, los conocimientos andinos, que son holísticos, son generalmente ignorados o menospreciados. Sólo “existe” el conocimiento médico que trata los órganos “enfermos”, de lo cual resulta también la práctica habitual de buscar curar mediante medicamentos. Y si algún médico quisiera ir más allá, considerando que en tal o cual caso no se requiere de ningún medicamento, el reclamo del paciente por el medicamento será una fuerte presión para que actúe de acuerdo al papel que le atribuye el sentido común de la gente en el marco del sistema oficial.

2. Sistema institucional de atención a la salud

Tensiones ligadas a prácticas discriminatorias difundidas socialmente

En el Perú existe una atención en salud muy estratificada según los niveles socioeconómicos. En el eslabón más bajo está la atención del Estado en hospitales y postas dedicadas principalmente a la atención a los pobres. Tal como sucede en educación, las diferencias socioeconómicas marcan una gran diferencia en el acceso a diversos tipo de atención. Clínicas privadas para los que las pueden pagar, centros de atención de ESSALUD para los afiliados y los centros de atención del Ministerio de Salud representan, en términos gruesos, tres niveles muy estratificados de atención a la salud. En cuarto lugar se encuentran aquellos que, por la distancia u otros motivos, no reciben ningún tipo de atención, salvo la que les pueda dar su propia comunidad. Resulta, así, una estratificación social en la organización del sistema de salud, propia de una sociedad cuyas instituciones no se han construido sobre la base de la igualdad entre todos sus ciudadanos.

Tensiones propias del sistema de salud

A la desigualdad sistémica inherente a esta sociedad, se añaden tensiones originadas en la fragmentación propia del desarrollo mismo de la biomedicina. La especialización cada vez mayor permite diagnósticos más precisos y elaborados en cada campo específico y, a la vez, plantea el reto de la articulación entre las partes que supone una preparación integral más elevada del personal médico. Los sistemas de comunicación e informática tienden a atender este reto en las instituciones más prestigiosas y mejor organizadas, pero la presión del tiempo y las dificultades operativas no siempre permiten la mejor solución. En estas circunstancias, las instituciones dedicadas a la atención a los sectores más pobres son también las que potencialmente sufren más de este tipo de tensión, que se añade al que proviene de la desigualdad social inicial.

Una manera de resolver este tipo de tensiones es la elaboración de protocolos que tiendan a estandarizar la práctica, especialmente para que el personal técnicamente menos preparado pueda operar de manera satisfactoria. Aunque permita un funcionamiento mejor controlado del sistema, esta solución también conlleva un alejamiento del profesional de la salud de sus pacientes, lo que refuerza su relación con este como si se tratase de un objeto compuesto de órganos que debe ser tratados de manera externa con los recursos adecuados, que son los previstos por el sistema. Desde esta perspectiva, las excepciones no tienen mayor cabida

y, nuevamente, la integralidad de la atención se pierde. Es muy difícil pensar, en estas circunstancias en la introducción de una perspectiva más holística como la de las medicinas tradicionales. Ciertamente, médicos muy bien formados y con mucha experiencia logran muchas veces responder adecuadamente a este reto, pero esta no es la situación de todos. La estandarización mediante protocolos permite, sin duda, dar respuestas adecuadas en la mayoría de los casos, con el consecuente control del personal técnico de formación menos larga o profunda, pero, a la vez, la tendencia a la burocratización que genera esta solución produce una tensión no deseable.

El personal que atiende a los más pobres sufre particularmente este tipo de tensión, al encontrarse en condiciones menos adecuadas de atención, sea por ser menos experimentado, por tener menor formación, por la presión del tiempo que obliga a reducir la duración de la consulta o por la menor presencia de personal muy calificado. Es, en principio, el personal más cercano a la población originaria (que es a la que atiende, pero que también es, a menudo, aquella de la cual proviene él mismo socialmente) y, por ello, podría cumplir un papel central en la relación de intercambio y articulación entre los dos sistemas médicos. Pero, a la vez, es el que tiene menos condiciones para cumplir ese papel, tanto por su formación, como por las restricciones estructurales señaladas, que le obligan a cumplir protocolos so pena, además, de severa sanción en caso de que se salga de ellos y algo salga mal.

3. Lenguaje

Tensiones ligadas a prácticas discriminatorias difundidas socialmente

La salud y la enfermedad se nos plantean como realidades, pero son realidades socialmente construidas, en particular por la mediación del lenguaje. Aunque la biomedicina conoce la relación entre espíritu y cuerpo, una vez establecida la separación entre ambos resulta difícil articularlos, especialmente porque la línea central de su desarrollo ha sido la búsqueda de causalidades mediante la observación empírica de lo material. Las dificultades para articular lo que se ha separado conceptualmente tienen mucho que ver con los hábitos de lenguaje. Vemos lo que buscamos y buscamos lo que decimos.

Así, si decimos que la función de la medicina es curar enfermedades, que son disfunciones orgánicas, encontraremos enfermedades, les daremos

“existencia” y esperamos que el médico nos dé algún medicamento para restaurar la funcionalidad de los órganos. Si, en cambio, decimos de algunos males que son producto de la maldad de alguien que nos ha hecho *daño*, buscaremos extraer este mal por las encantaciones y prácticas rituales de alguien que sabe hacerlo. Estas formas de hablar construyen socialmente nuestra realidad sobre salud y enfermedad. Y lo hacen cada una a su manera, pero lo dicho en quechua en el ámbito familiar no tiene la legitimidad social de lo dicho en castellano por un médico en un centro de salud.

Tensiones propias del sistema de salud

Existen formas de hablar de la salud que son rechazadas por considerarse “solo creencias” o “supersticiones”, como sucede con muchas de las maneras de explicar el origen de la enfermedad. El sistema médico formal descansa en gran medida en distinciones lingüísticas: la distinción entre cuerpo y psique es una distinción central, y también lo es la que se hacen entre las disciplinas que tratan cada uno de los órganos.

El lenguaje médico, además, como el de todas las disciplinas académicas, se ha ido construyendo con el objetivo de designar con precisión todo lo referido a la especialidad en su complejidad y, al hacerlo, se ha distanciado inevitablemente del lenguaje común. De ese modo, se ha buscado desarrollar la mayor univocidad posible entre quienes se han formado en esa disciplina, con la consecuencia de convertirlos en personas que no solo entienden de lo que están hablando cuando conversan técnicamente entre ellos, sino que han ido conformando un grupo que se diferencia claramente de los demás al reconocerse entre sí mediante el lenguaje especializado. Así, la función meramente técnica del lenguaje se convierte en una función social, función de reconocimiento entre unos y de alejamiento de otros. Ciertamente muchas personas no especializadas utilizan ahora términos médicos del mismo modo como médicos socialmente sensibles buscan evitar el uso de términos técnicos con sus pacientes (este último término, dicho sea de paso, forma parte de esa terminología “técnica”). Pero ello no quita que, de manera general, el personal médico, se constituya como tal mediante su lenguaje propio, así fuera solamente porque es el referente para decidir si los términos utilizados por otros son o no los adecuados.

Ahora bien, en el caso de la Sierra andina, se hace más notorio el fenómeno y su uso para afirmar un tipo de poder. Los pobladores de origen quechuahablante tienen mayores dificultades que otros con el castellano por no ser su idioma. Y, al tener en general una escolaridad

limitada, tienen especiales dificultades con el castellano. Esto puede llevar a casos extremos de incomprensión. A la situación general de menosprecio por las personas pobres y de origen campesino, se añade el que deriva de una relación en la cual el médico o el personal de salud tienen la sensación de que el paciente no los entiende y es ignorante. A la diferencia entre lenguaje común popular y lenguaje académico se añade otra fundamental: el lenguaje común sobre la salud propio de la cultura urbana castellana en el Perú se diferencia del lenguaje común de la cultura campesina quechua. Pero estas diferencias, lejos de aparecer como un potencial y como riqueza, refuerzan una jerarquía social y de poder.

4. Teoría del conocimiento

Tensiones ligadas a prácticas discriminatorias difundidas socialmente

Los conocimientos andinos aparecen generalmente como “creencias” o, peor aún, “supersticiones”. Quienes han sido socializados en quechua, en la tradición andina, aparecen como “ignorantes” y ellos mismos, a menudo, aceptan esa calificación que se contrapone al “progreso”, cuando no a la “civilización”, aunque, cuando se indaga un poco más, reconocen rápidamente lo mucho que conocen. Sin embargo, lo que conocen no forma parte de lo reconocido en el saber hegemónico. De ahí la ambigüedad con respecto a esta supuesta ignorancia.

Tensiones propias del sistema de salud

Aunque la ciencia de hoy ha abandonado las formas más simplistas del positivismo, la práctica médica sigue basándose en gran medida en la objetivación del cuerpo y la búsqueda de evidencias empíricas, a menudo respaldadas por experiencias de laboratorio, para fundamentarse. Ello se acompaña a la vez de una gran dosis de pragmatismo en los casos en los que no se sabe por qué un remedio o algún tipo de terapia es eficaz, lo que permite tender puentes hacia la medicina herbolaria o incluso hacia prácticas rituales tradicionales, cuya eficacia se atribuye entonces a una probable autosugestión.

Sin embargo, para el sistema de salud como tal, las únicas formas válidas de curar son las reconocidas por la biomedicina que frecuentemente se traducen en protocolos para su aplicación. Este tipo de conocimiento es, cada vez más, un conocimiento especializado que se contrapone a la perspectiva holística del terapeuta tradicional.

5. Sistema universitario

Tensiones ligadas a prácticas discriminatorias difundidas socialmente

En nuestras universidades existen aún formas de discriminación hacia los estudiantes originarios, tal como lo comprobamos en un estudio anterior.⁸³ Desde el punto de vista que aquí nos interesa, una expresión de esta discriminación es el menosprecio hacia los conocimientos de los pueblos originarios. Aunque los estudiantes con ese origen conozcan las prácticas ancestrales, no les dan importancia y más bien se esfuerzan por adquirir el lenguaje universitario y los conocimientos que se les ofrece en las clases y en los libros. Se pierde así la oportunidad de que ellos investiguen más sobre los conocimientos que adquirieron en sus familias y comunidades, y se los coloca en una posición de ruptura con su propia cultura.

Tensiones propias del sistema de salud

La Universidad es un espacio muy importante de reproducción del sistema de salud, pero es también potencialmente el lugar desde el cual se puede desarrollar una reflexión crítica sobre el saber aprendido y sobre lo que significa para el sistema de salud. Encontramos, sin embargo, mucha dificultad para que cumpla este papel. La especialización cada vez mayor que se viene desarrollando en el mundo en este campo induce más bien a una incorporación no reflexiva de lo que viene del exterior, con la consiguiente dependencia científica y tecnológica. Son pocos los cursos dedicados a la medicina tradicional y, cuando se ofrecen, son considerados poco importantes y fácilmente se reducen a una aproximación folclorista del tema, esto es, a quedarse en la mera descripción externa, sin lograr una reflexión que permita pensar en la articulación compleja de la biomedicina con la medicina tradicional. La investigación sobre esta última es escasa y, en general, la formación profesional la ignora.

83 Hatun Ñan (2011). *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la Universidad*. Lima: PUCP.

Ritual del parto en los andes de Ayacucho

Dramatización presentada por estudiantes de obstetricia – UNSCH

(Transcripción y traducción: Gavina Córdova Cusihamán)

Juana Rocío Dávila Lazón - UNSCH
Yovana Mendoza Huamaní - UNSCH
Rosario Ventura Cépidá - UNSCH
Kennya Melissa Ramírez Vargas - UNSCH
Jennifer Huaytalla Martínez - UNSCH

Personajes:

N: Narradora

P: Partera

M: Esposo

E: Embarazada

A: Acompañante

N.- Luego de la reflexión que hemos logrado gracias a los talleres, se nos ha dado esa motivación para presentar esta dramatización. Vamos a representar los testimonios recogidos de la población y testimonios vividos por nosotros.

Escenificación:

La embarazada, sentada en la silla, está con las manos en el vientre y relajada. La acompañante, de pie a su lado, se afirma en sus prendas y se pone muy alerta a cada gesto de la embarazada. Se nota que la embarazada está con dolores, sudando, con la respiración agitada. La acompañante con un pañuelo le seca la frente hablándole con afecto y seguridad:

A.- *Qasilla, qasilla, qasilla. Qaryiki kutiramunqaña parterawan, qasilla, qasilla.* / Tranquila, tranquila, tranquila. Tu esposo ya va a volver trayendo a la partera, tranquila, tranquila (le sigue secando la frente, la cara).

Se escucha la voz del esposo.

M.- *Hamuy, hamuy, apuray, mamay.* / Ven, ven rápido, señora. *Apuray, mamay...* / Rápido, señora.

La acompañante sigue atendiendo a la embarazada, le toma el brazo, le hace masajes y voltea el rostro hacia los que están llegando.

Entra presuroso el esposo e inmediatamente se acomoda sentándose detrás de la embarazada que también sigue sentada y la sostiene desde la espalda, colocando sus brazos alrededor del pecho de su esposa.

La partera entra apresurada, baja su manta (*qipi*) de la espalda y la deja en el suelo, intercambiando saludos verbales con la acompañante.

A.- *Allin punchaw, mama.* /Que tengas buen día, señora.

P.- *Allin punchaw kachun...* / Que sea un buen día.

Inmediatamente, toma una mano de la embarazada y le toma el pulso con mucha calma, con atención y postura muy profesional y expresa el diagnóstico:

P.- *Faltachkanraq...* / Todavía falta (en su gesto transmite calma). *Allichakuykusaña.* / Ya debo alistarme.

Se dirige a su manta, abre el *qipi*, desata un mantel y de ahí saca sus productos y va diciendo:

P.- *Qurakunata,* / Yerbas (muestra a todos), *qurakunata.* / yerbas (las huele acercando a la nariz).

Timpuchiy. / Haz hervir (se dirige a la acompañante). *Timpuchiy kay qurakunata.* / Haz hervir estas hierbas (le alcanza a las manos de la acompañante, ella lo recibe y va a la cocina, las coloca en la olla que está en el fogón. Retorna inmediatamente y sigue atendiendo a la embarazada).

P.- (Del *qipi*/atado de manta toma un pañuelo y lo muestra al público) *Umanpaq, umanpaq.* / Para su cabeza, para su cabeza

Se dirige a la embarazada y le pone el pañuelo en la cabeza, rodeándole la frente y el esposo lo amarra bien. Del *qipi* saca un *chumpi*/faja, lo estira y lo muestra diciendo:

P.- *Wiqawpaq, wiqawpaq.* / Para la cintura, para la cintura.

Le pone el *chumpi* en la cintura y va diciendo a la ayudante y al esposo:

P.- *Allinta churay, allinta churay.* / Ponle bien, ponle bien.

Saca varios ovillos de lana y dice:

P.- *Kaymi kurur, kurur.* / Esto es ovillo, ovillo.

Se dirige a la embarazada y los coloca en la parte superior del vientre, sostenidos por el *chumpi*:

P.- *Kaypi huk, kaypi, kaypi huk...* / Aquí uno, aquí, aquí otro (con calma repite cada palabra)

Saca un trozo de callana/vasija utilizada para tostar, y la muestra diciendo:

P.- *Kaymi kuchunaypaq, kuchunaypaq...* / Esto es para que yo corte, para que yo corte.

Luego muestra una botella pequeña de plástico vacía diciendo:

P.- *Emergenciapaq...* / Para la emergencia...

Mostrando un pequeño recipiente dice:

P.- *Kayqa? Kuchunaypaq? / ¿Y esto? ¿Para cortar?. Manam. Allinmi kay, qaway, qaway.* / No, esto es bueno, mira, mira.

Enciende el recipiente a modo de mechero aromático y empieza a solar el humo que brota en dirección de la parturienta y entregándolo a la acompañante, invocándole que continúe y a la vez como orden le dice:

P.- *Qumpuchiy, mamáy, qumpuchiy.* / Hazle oler el humo, señora, difunde el humo.

A.- *Allinmi.* / Está bien (con tono de aprobación de lo que está haciendo).

P.- *Kay allis.* / Esto dice que es bueno (levantando un pellejo de oveja).

Luego levantando otro más pequeño, vuelve a decir:

P.- *Allis, iskay uqicha.* / Dice que es bueno una pareja de color gris (coloca los pellejitos cerca de la embarazada).

De pronto, sorprendida dice:

P.- *Yaku timputa! Maymi?... / ¡Agua hervida! ¿Dónde está?*

El esposo se sorprende, levanta los brazos y corre al fogón.

M.- *Kayqa.* / Esto (saca el agua hirviendo).

M.- *Timpuchkasqaña, akachallawya!* / Ya estaba hirviendo, ¡me quema!

La ayudante pone el agua a disposición de la partera y regresa inmediatamente con la esposa

P.- *Allinmi yaku timpuqa, allinmi...* / El agua hervida es buena, es buena...

La partera se aleja un poco, levanta los brazos, respira profundo y hace una especie de invocación. Mientras sucede esta invocación se oye los llantos de la embarazada

E.- *Way, way, wañurusaq...* / Ay, Ay, creo que voy a morir... (respira profundo)

A. - *Samay, samay...*/ Respira, respira...

E.-Way, ay.

El esposo y la acompañante la siguen atendiendo, frotándole las manos, la frente...

A.- *Samay, sumaqta samay.* / Respira, respira muy bien.

E.- *Way, uyyy, waw, wawww* (entonces la acompañante hace que se agarre de una sogá que cuelga del techo y llama a la partera).

A.- *Mamaya, mamaya, wawa hamuchkanña.* / Mi señora, mi señora, ya viene la bebe.

A.- *Samay, samay...* / Respira, respira...

P.- *Allinmi, allinmi wawa hamuchkanña...* / Está bien, está bien la bebe ya está por llegar.

La partera viene hablando.

P.- *Atiendey, atiendey kaypiña kachkani.* / Atiéndele, atiéndele ya estoy aquí.

Diciendo esto la partera se ubica arrodillándose frente a la embarazada y le pone sus manos sobre el vientre.

P.- *Arí mamáy, ruwasunchik allinta, arí mamáy, kaypi kachkaniku.* / Sí, mi señora, vamos a hacer bien, sí, mi señora. *Allinta, qamay mamay, qamay.* / Bien, puja mi señora, puja. *Huktawan, huktawan.* / Otro más, otro más.

Allinmi, allinmi... / Está bien, está bien...

Saca a la bebe que emite unos llantos y hace el ademán de cortar el cordón umbilical con el pedazo de arcilla que tenía.

El esposo atiende a la señora, que se le ve como desfallecida, mientras la partera envuelve a la criatura recién nacida en una tela negra. Se dirige a la ayudante, con gestos y apurada dice:

P.- *Yaku timputa! Apuray, mamay.* / ¡El agua hervida! Rápido, mi señora.

A.- *Kayqaya.* / Aquí está (pone el agua en vasija y con la partera limpia al bebe)-

P.- *Kay ñuñuy wawaykita.* / Toma tu bebé, láctale (y le da la bebe a la mamá). *Allinmi.* / Es bueno.

A.- *Allinmi.* / Es bueno (y le ayuda a cargar su bebe, acomodarlo, ponerse bien).

N.- Van a transcurrir 15 a 30 minutos, es un tiempo prudente que hay que esperar para que salga la placenta. Es una espera paciente, como es la actitud que va a demostrar nuestra querida partera.

P.- *Lluqsinchu, lluqsinchu.* / No sale, no sale (revisa una y otra vez la salida de la placenta). *¿Imata ruwarusaq?* / ¿Qué haré?

Busca en su *qipi* la botella de plástico vacía, la levanta y dice:

P.- *Emergenciapaq!* / ¡Para la emergencia!

Y entrega la botella a la parturienta diciendo:

P.- *Pukuy mamáy, pukuy...* / Sopla, mi señora, sopla.

La parturienta empieza a soplar con fuerza.

P.- *Allinta, huktawan, huktawan.* / Hazlo bien, una vez más, una vez más (va guiando el ejercicio y, mientras, está atenta a la salida de la placenta). *Huktawan.* / Una vez más.

A.- *Arí, arí, lluqsichkanchu?* / Sí, sí, ¿ya está saliendo?

P.- *Lluqsisqa, allin.* / Ya salió, qué bueno (saca la placenta, la mira bien y la entrega al esposo)

P.- *Kay, taytáy, apakuy* / Toma, señor, llévatelo.

El esposo sale con la placenta fuera del espacio del parto, voltea la placenta y dice:

E.- *Qaritam munani.* / Quiero un varón.

Inmediatamente vuelve a atender a su esposa.

N.- Bueno, ha terminado la escena con el pedido que hace el padre. Hemos observado que ha volteado la placenta, los ayacuchanos tienen esta costumbre en Huancasancos. En este lugar tienen la creencia de voltear la placenta, es el pedido que hace el padre para que en un siguiente embarazo el hijo sea varón. Si es que quiere tener una hija mujer no voltea la placenta y simplemente lo entierra.

Muchas gracias.

**APORTES AL DEBATE
DESDE DIFERENTES
ESPECIALIDADES EN
LA UNIVERSIDAD**

3

Interculturalizando las rutas de la educación superior y el arquetipo del docente universitario

Vilma Aurora Pacheco Sota
UNSAAC

1. Contextualización

El nueve de julio de 2012, en la ciudad de Cusco, se dio inicio a las jornadas de trabajo de la serie de cuatro talleres denominada “Hacia el diálogo de conocimientos en la Universidad” establecidos en el marco del proyecto “El enfoque intercultural en la educación superior” ejecutado conjuntamente por el grupo RIDEI de la Pontificia Universidad Católica del Perú y los docentes de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, con el apoyo de la fundación Ford y el amparo del convenio que vincula a las dos primeras instituciones como integrantes de la Red Peruana de Universidades.

La serie de encuentros resultantes de este esfuerzo tuvo la siguiente ruta de trabajo:

- a. En el primer taller se estimuló la reflexión y el debate con respecto a la importancia y complejidad de los conocimientos que tiene la población rural sobre salud y la necesidad de que la Universidad lidere la búsqueda del diálogo entre este tipo de saber y la academia a partir del reconocimiento y valoración de las ventajas de la diversidad cultural, así como del reconocimiento de las barreras académicas y culturales para iniciar dicho diálogo.
- b. El segundo, denominado “Salud y diálogo de conocimientos”, tuvo por objetivos identificar y debatir los conceptos y prejuicios que tiene la academia frente a la medicina andina tradicional para identificar las condiciones que demanda el diálogo de conocimientos en salud.

- c. El tercero, “Docencia universitaria y diálogo de conocimientos”, buscó que los participantes percibieran y valoraran las brechas existentes entre el saber que la academia difunde y los otros tipos de conocimientos para identificar temas/preguntas de investigación que podrían hacerse para acercarse y/o profundizar en estos conocimientos, así como ir precisando las barreras para acceder a ellos.
- d. El cuarto, “Epistemología y diálogo de conocimientos”, se orientó, primero, a reflexionar en torno al pensamiento complejo, su relación con el quehacer docente y el rol de la investigación en el diálogo de conocimientos y, luego, a motivar la formación de un grupo académico que impulse la interculturalización de la Universidad a través de la investigación.

Los apartados que siguen buscan reflexionar en torno a los logros alcanzados, desde la voz de los talleristas, considerando la parte temática, la metodología empleada en el desarrollo de los talleres, así como las barreras, dificultades, desafíos y potencialidades que se hallan en la posibilidad de pensar en una transferencia de logros al ámbito de la UNSAAC como institución formadora de profesionales.

Antes de iniciar este esfuerzo, cabe resaltar que, aunque la bibliografía y orientación de los talleres establecieron un paragón entre los conocimientos occidentales y los *tradicionales*, utilizar esta última denominación para aludir a los saberes propios de las culturas nativas puede resultar ambiguo, pues como *tradicional*, también se identifica a uno de los paradigmas epistemológicos de la ciencia occidental. Por ende, se propone referirse a estos como *conocimientos originarios*, simplemente. Hecha la aclaración daremos inicio al tratamiento de los temas que siguen.

2. Los talleres como jornadas de reflexión y debate

Reflexionar respecto a lo vivido y alcanzado durante las jornadas de reflexión y debate del taller “Hacia el diálogo de conocimientos en la universidad” exige valorar esta experiencia desde varios ángulos, a saber, apreciarla a partir de sus distintos actores:

- personas provenientes de un entorno multicultural;
- docentes que cada vez toman mayor conciencia de que su rol educador y no solo se restringe a profesionalizar y;

- un grupo que a lo largo de la experiencia fue constituyendo equipos de trabajo extracurricular, multicultural, interdisciplinario e interinstitucional en una experiencia que logró, por segunda vez, articular la iniciativa de una universidad particular, como la PUCP, y una nacional, como la Tricentenario San Antonio.

En este entender, como individuos, la participación en las jornadas de los talleres, ha implicado la construcción de un espacio de oxigenación que, a través del análisis y la confrontación de los puntos de vista propios con los ajenos, ha permitido reevaluarse y reconocerse como producto de las varias culturas que interactúan en el ámbito de influencia de la UNSAAC: la occidental o citadina y las originarias (quechua, aymara, amazónica(s), etc.), puesto que todos los participantes han ido dejando constancia que de una u otra forma las prácticas de estas últimas están presentes en las rutinas de vida de cada uno. Aunque, por su puesto, estas prácticas son parte del mundo privado de cada quien y no necesariamente forman parte oficial de la práctica docente o del quehacer académico que como profesionales desarrollamos.

A este respecto uno de los talleristas manifiesta que: “de una u otra manera el conocimiento originario es parte de la práctica cotidiana no solo de los docentes antonianos sino de todo poblador del interior del país”. Ante esta opinión, su equipo de trabajo argumenta que ese conocimiento que en ciertos círculos es denominado intracultural se halla subordinado a la práctica privada. Entonces, lo novedoso, por lo menos para quienes no son sociólogos, antropólogos o historiadores, es su incursión en la academia.

En suma, es como si cada uno de los participantes encarnara roles diferenciados: uno para su escenario privado y el otro para el universitario y no porque se quiera ocultar alguno o se sienta vergüenza, sino simplemente porque se viven ambos o, acaso, porque se ha aprendido a vivirlos como si fueran o pudiesen ser independientes.

Es más, a lo largo de los talleres la autora pudo observar que, aunque más de una vez todos y cada uno de los talleristas refirió como propias prácticas originarias, al momento de formalizar sus opiniones siempre se refirieron al saber originario como el saber “del otro” y no como el saber propio.

Nótese lo descrito en el siguiente testimonio: “...dejar de lado nuestra concepción, que **los que vivimos en la ciudad** sabemos todo en relación a nuestros hermanos de las comunidades...”. O este otro: “seguimos

reproduciendo en **nuestra práctica educativa** y legitimando como la única y verdadera ciencia, la proveniente de la cultura occidental, sin atender los intereses y necesidades de nuestros estudiantes que manejan una lógica diferente a la occidental”.

En ambos casos se reconoce el saber original, pero siempre desde una perspectiva que inconscientemente nos lleva a identificar lo occidental como propio y lo original como característico del *otro*, y, aun cuando a ese otro se le reconozca como “nuestro”, no alcanza la categoría de un “nosotros” o un “yo”.

Sin querer psicologizar el artículo, se consigna esta anécdota como un ejemplo del hecho de que lo que sabemos y declaramos no siempre involucra o refleja esa vivencia interior que define nuestra identidad más íntima o –valga la redundancia– más identitaria.

Respecto al segundo aspecto, debemos mencionar que se ha iniciado la conformación de un grupo de docentes que reconocen la necesidad de constituirse en el tipo de “maestro que construye conocimientos en el contexto donde trabaja y con los estudiantes con los que interactúa... docente investigador de las culturas de sus estudiantes para poder aprovechar de sus conocimientos previos y así crear una dinámica pedagógica que no produzca saberes subalternos sino que enriquezca los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la interculturalidad, aprovechando también las diferentes matrices epistemológicas de los actores que concurren a las aulas” (Prada y López 2004).

Claro está, esto implica todo un cambio paradigmático y actitudinal, no solo a nivel de conocimientos, sino –y sobre todo– a nivel de sentimientos, necesidades, motivaciones y expectativas, pero el punto de partida ha sido definido, el valor de la meta reconocido, queda ahora construir el camino, ese que “se hace al andar”.

Finalmente, como grupo de trabajo, se ha constituido un equipo completamente identificado con el punto de partida y la meta, de tal modo que solo hace falta instrumentarlo con las estrategias necesarias para constituirse en agente de cambio y desarrollo.

2.1. Temas desarrollados y su impacto en los asistentes

Evaluar el trabajo realizado a través de la temática constituye una tarea cuya realización demanda un triple análisis: el primero, orientado hacia el

impacto de los temas desarrollados en los asistentes, como individuos; el segundo, relativo al efecto de dicho impacto en el quehacer de aquellos como docentes integrantes de un sistema llamado “niversidad”; y el tercero, referido a la delimitación del proceso que los participantes ha descrito a lo largo de la experiencia.

Con respecto al primer tópico, partiremos del siguiente conjunto de testimonios:

“Nos permitió tener un dialogo entre los conocimientos que posee cada uno.”

“Claro, las prácticas de medicina andina, puede que sean extrañas a algunos pero no a nosotros, no a los cusqueños, pues aunque sea solo en nuestras casa, todos, por lo menos alguna vez hemos practicado y nos hemos curado con medicina originaria; por ejemplo, con mates, con emplastos. ¿Quién no conoce, por ejemplo los efectos de la enjundia de gallina o del cebo de serpiente?”

“Todos, todos nos hemos curado, por lo menos alguna vez, con nuestra propia medicina y no con la de los médicos u hospitales.”

“Este aprendizaje le ha dado un nuevo giro a mi forma de sentir y actuar, es cuestión de abrir nuestra mente y nuestro corazón.”

A través las manifestaciones anteriores –que, por lo demás, son representativas de las opiniones de la mayoría de participantes en los talleres– se constata que la temática del *diálogo de conocimientos* ha calado a nivel personal en esferas que pertenecen al fuero interno de cada quien.

Por un lado, se reconoce que se recurre tanto a la medicina occidental tanto como a la originaria. Sin embargo, se asocia la segunda con la “casa” (hogar, mundo privado), y este reconocimiento ha conllevado a tomar conciencia del valor de ambas. Asimismo, se ha generado un cambio en sus actitudes y en su forma de sentir y actuar, pues también se constata que se reconoce la efectividad de ambos tipos de medicina.

Estas declaraciones se validan no solo a partir de la experiencia, sino también cuando recurrimos a la teoría, que explica que las actitudes, al ser una inclinación a favor o en contra de algo o de alguien, pueden ser modificadas a través de la exposición a nuevas experiencias o nuevos conocimientos. En este sentido –a nivel de experiencia–, trabajar en un ambiente universitario y con un equipo multidisciplinario de profesionales que, además, ejercen la docencia en este nivel de estudio ha generado

implícitamente el reconocimiento de que los saberes originarios pueden y deben de ser trabajados también en el ámbito académico y no solo en el personal, el privado o el extrauniversitario.

Esto se ha sumado a la movilización y/o construcción de conocimientos respecto a “saberes originarios”, ya que, durante las jornadas de trabajo, no solo se los ha descrito, sino que también han sido objeto de análisis por parte de expertos, además de ser reconocidos como constituyentes de la historia de todos los participantes.

A este respecto, es conveniente destacar que –por ejemplo– cuando se trató⁸⁴ sobre la medicina occidental, causalista y determinista, frente a la original, más bien holística e integracionista de lo personal con lo societario y lo ambiental, todos los participantes refirieron utilizar o, como mínimo, conocer prácticas ancestrales para diversas enfermedades. Lo mismo ocurrió cuando se visualizó el video referido a la construcción del puente de Queshuachaca: los participantes relataron experiencias propias respecto a su participación en actividades de ayni u otras en las que, a nivel comunal, se lograba un objetivo *siempre* guiados por un *experto* oriundo del lugar.

Si bien hasta esta parte se aprecia el componente personal, esto mismo generó una transferencia hacia el plano profesional. Nuevamente dejaremos que los testimonios nos ilustren:

"Influencia... aceptar formas de pensamiento y praxis que aún estando tan cerca de nuestros entornos de acción, estaban lejos de la intención de considerarlas en el juego académico."

"el impacto ha resultado bastante positivo... al haber generado una nueva forma de entender y delimitar el rol de la universidad y los contenidos que ella debe transmitir."

"[Esa nueva forma alude a la] integración de los saberes de la ciencia occidental y los saberes originales y la necesidad de su incorporación en el sistema educativo... en nuestro caso...superior."

"no hacerlo implicaría continuar... sordos y ciegos o simplemente indiferentes en la creencia de que los ‘conocimientos’ son solo de manejo de la alta aristocracia académica, vale decir, solo de docentes; por tanto, el impacto es bastante alto, porque estos talleres han guiado los

84 Durante la segunda jornada, se analizó el texto “Salud-enfermedad y cosmovisión en el pensamiento quechua” de Margit Gutmann publicado en *Ideología, cosmovisión y etnicidad a través del pensamiento indígena en las Américas* como parte del 48º Congreso Internacional de Americanistas, Suecia, 1994. Yosuke Kuramochi Anna-Britta Hellbom (editores). Colección Biblioteca Abya-Yala, Nº 44, Abya-Yala, 1997.

intercambios de opiniones y sobre todo reflexiones para el reconocimiento de la profundidad y la amplitud del manejo de técnicas recursos y muchos elementos relacionados al bienestar general de las personas.”

“El impacto va más allá del reconocimiento del valor de los saberes originarios, pues irrumpe en el mundo académico como una nueva epistemología y un nuevo paradigma para aproximarse al conocimiento cabal de la realidad. Conocimiento que por lo demás pretende alcanzar cualquier ciencia.”

Nuevamente se constata la presencia, en la práctica particular, de los saberes originarios (primer testimonio) y, en seguida, cómo esta interpela el rol de la Universidad, al reclamar que, además de ser una institución transmisora del saber oficial (en este caso occidentalizado), debe virar, considerar e integrar (segundo testimonio) el saber propio como parte de los contenidos a su cargo y transmitirlo como parte de su rol institucional.

Este integrar va más allá de la simple yuxtaposición o sincretismo, pues requiere un cambio de paradigma (cuarto testimonio) para acercarse de mejor manera al conocimiento de la realidad, que finalmente es objeto y fin de toda ciencia. Este cambio no resulta sencillo, pues implica toda una revolución *khuniana*⁸⁵ que pueda facilitar el paso de un paradigma que pondera el saber, la ciencia y la epistemología occidentales como los únicos plausible en el ambiente académico, hacia uno que pueda reconciliar la postura occidental con la originaria haciendo dialogar todos los saberes tanto como todas las epistemologías que les subyacen de una manera dialógica, recursiva y hologramática. En términos de Morín:⁸⁶

No se trata pues de abandonar los principios de la ciencia clásica -“orden, separabilidad y lógica- sino de integrarlos en un esquema que es a la vez más amplio y más rico. El pensamiento complejo es pues esencialmente el pensamiento que trata con la incertidumbre y que es capaz de concebir la organización, contextualizar, globalizar, pero al mismo tiempo es capaz de reconocer lo singular, lo individual, lo concreto” (1981: 137-138)

85 La revolución kuhniana alude a que para que se cambie de paradigma (en este caso el que valora el saber occidental por sobre los saberes originarios) es necesario cambiar de perspectiva y entender que cuando hay paradigmas distintos ninguno de ellos puede subsumirse en el otro, cuanto más puede coexistir. Para esto muchas veces no solo se requiere del “saber” sino también de que quienes “saben” cambien o simplemente den paso a los nuevos “conocedores”.

86 En la cuarta jornada del taller se reflexionó en torno al pensamiento complejo, su relación con el quehacer docente y el rol de la investigación en el diálogo de conocimientos.

Las opiniones consignadas muestran implícitamente un reconocimiento de los saberes originarios. En consecuencia, dado que ambos son reconocidos en su riqueza y diferencia, lo que corresponde es brindar una educación intercultural en la que el respeto implique reconocimiento, y este, la creación de un espacio de visibilización y transmisión que permita la misma posibilidad de desarrollo y pervivencia a ambos tipos de conocimiento por ser igualmente valiosos, útiles y beneficiosos para el progreso tanto de la humanidad como de la ciencia.

Sin embargo, aún queda por establecer, más allá de la elucubración y el análisis intelectual, ¿qué significa el diálogo de saberes?, ¿qué implicaría incorporarlo formalmente al proceso enseñanza-aprendizaje en la Universidad?, ¿cómo incorporar dicho conocimiento, desde dónde, hasta dónde y para qué? Estas interrogantes se resumen en la siguiente manifestación:

“Consideramos que aún queda pendiente sentarnos a repensar las formas de aprovechamiento de esta rica y grata experiencia, en el cotidiano académico; la renovación y sistematización, aún ausentes en muchos de nosotros, son lo que ‘a gritos’ demandan nuestros estudiantes.”

Los apartados que siguen darán, en parte, respuesta a estas y otras interrogantes, pues lo que definitivamente queda claro es que *el presente esfuerzo es solo el inicio y, aunque todo comienzo implique el cincuenta por ciento de avance, aun falta descubrir y recorrer la otra mitad del camino.*

Dediquemos una líneas al tercer aspecto de la evaluación del impacto., Siempre sostenidos en la voz de los talleristas, podemos afirmar que, el proceso solo ha sido posible luego de haber realizado una “autoexposición” y un “análisis reflexivo” que desembocaron en un “cuestionamiento” que permitió “tomar conciencia” de que el cambio se hace necesario si pretendemos conseguir tanto calidad en nuestras vidas como en nuestra práctica docente.

El autoanálisis se produjo de manera espontánea cuando al exponer los diferentes temas los talleristas fueron dando testimonio de que mucho de lo expuesto no era una mera constatación sino una práctica regular en sus historias personales. En este momento todos y cada uno redescubrieron que se nutrían, cuanto menos, de dos culturas, la occidental (más publica) y la privada (más personal, hogareña, íntima, aunque no necesariamente oculta).

La confrontación generadora del más puro “desequilibrio cognitivo”⁸⁷ devino cuando se reconoció la utilidad de todas las prácticas para la solución de problemas concretos, por ejemplo, de salud, de reconocimiento de la necesidad de vivir en equilibrio y respeto con y hacia la naturaleza, etc. Asimismo, el cuestionamiento surgió de manera espontánea cuando, al contrastar las fuentes de conocimiento, se verificó que solo una de ellas era promovida por la academia, mientras la otra, aun siendo objeto de estudio, no ingresaba a las estructuras curriculares.

Finalmente, a partir del reconocimiento de la necesidad de insertar temas de sabiduría original, no como una opción, sino como una urgencia y un requisito para brindar una educación pertinente y de calidad se dio inicio a un proceso de toma de conciencia. Para ello, era necesario vivir ese “momento importante de desarrollo personal y ejercicio docente... que permite entender la existencia de... formas alternativas de entender y practicar los procesos educativos en las universidades”.

2.2. Importancia de la tematica desarrollada

Siguiendo el mismo derrotero anterior partiremos de los testimonios que dan argumento al contenido de este artículo. En este sentido, la temática de los talleres ha calado en el ideario de los participantes quienes manifiestan que analizar y reflexionar sobre la necesidad de dialogar entre los saberes originarios y los occidentales es importante.

“Consideramos que ha permitido percibir otras posibilidades de actuación profesoral, especialmente cuando se trata de conjugar diferentes puntos de vista., Esto motiva no solo a considerar la existencia de otras reflexiones y conocimientos, sino a enriquecer las nuestras aún parciales y regionales. Por otro lado, ha servido para ingresar en el mensaje generalmente yacente en las profundidades de los textos e inaccesible a las rutinas que manejamos.”

Esta afirmación se enriquece cuando a ella se suman las que mencionan el “potencial y riqueza de la diversidad, la pertinencia en el contexto universitario además de su constitución motivadora y apasionante”. Con todo, la importancia de la temática de trabajo radica en que, a partir de un cambio valorativo, ha permitido percibir que la práctica docente

87 El desequilibrio cognitivo es el proceso que muestra que los conocimientos que se poseen o no son suficientes o no son ciertos para solucionar determinado problema. Esto genera, en la estructura de conocimientos de la persona, la necesidad y la motivación por superar el déficit construyendo nuevas alternativas, nuevos esquemas y, por ende, nuevas perspectivas y formas de actuación.

puede mejorar si a lo acostumbrado se suma proactivamente una actitud intercultural que permita enriquecer los currículos de estudio con saberes originarios.

Este proceso ha sido posible porque se ha vuelto los ojos sobre la diversidad cultural de nuestro entorno, valorándose la misma como una riqueza capaz de abonar a la pertinencia del contexto universitario. Además, y aunque no se ha logrado construir una ruta, el logro se percibe no solo como motivador, sino también como apasionante, acaso porque reivindicar el o los saberes originarios implica reivindicarse a uno mismo.

Lo que se ha logrado, además, es importante porque está funcionando como un *efecto mariposa*, en el sentido en que lo logrado en el taller, se está haciendo extensivo por parte de los a sus estudiantes a través de su práctica educativa. Aunque, claro, se hace necesario permitir que *el vuelo de esta mariposa cuente con el ambiente y los recursos necesarios para que siga su asenso*.

Con todo, la importancia del taller “Hacia el diálogo de conocimientos en la universidad”, más allá de la temática de salud abordada, se ve traducida en una serie de cambios identificados por los talleristas:

19. Haber visibilizado y hecho explícita la existencia de “dos mundos epistémicos” desde los cuales se construye el conocimiento de la realidad. De estos, solo los conocimientos que corresponden a la epistemología de la ciencia occidental son asumidos oficial y formalmente por la Universidad, más allá de que ambos sea parte de la historia y acción de cada quien, en cuanto persona, mas no como docente
29. Reconocer la diferencia y al mismo tiempo el valor que el conocimiento occidental tanto como el originario tienen en cualquier proceso educativo y, por sobre todo, “en el proceso de formación profesional que implican ejercer la docencia desde y para un contexto intercultural”
39. Reconocer que la práctica profesoral de cada quien se halla guiada por las actitudes que cada uno tiene frente al conocimiento, la ciencia y la profesionalización, y que dicha actitud se halla teñida de todas las percepciones, prejuicios y valoraciones de nuestro contexto social
49. Tomar conciencia de que el “diálogo” pretendido no solo es posible, sino también necesario y que para esto “son necesarias la crítica y autocritica sobre la práctica educativa que permita promover una postura y quehacer interculturales para superar el paradigma de la simplicidad y virar hacia el pensamiento complejo, y así brindar un panorama más amplio y real en la observación e interpretación de los fenómenos”

2.3. Sobre la metodología utilizada en los talleres

En referencia a la metodología de trabajo seguida en los talleres, los participantes han ressaltado identifican la metodología empleada como sigue:

“la interacción dinámica en el trabajo de equipos multidisciplinarios ha proporcionado oportunidad de ampliar las concepciones e ideas ‘especializadas’, por tanto, limitadas, que priman en nuestro quehacer académico a falta de espacios dialógicos.”

“Las exposiciones en grupo sobre un tema determinado, la discusión sobre el mismo desde diferentes perspectivas profesionales ha sido una metodología muy apropiada. En cursos superiores, ya sea de postgrado o diplomados, se usa también esta forma de trabajo; y la experiencia en nuestro taller igualmente favorece el uso y aplicación de este método, que logra interesantes resultados.”

“La universidad es una organización que especializa antes que articula. En la quinta disciplina se nos dice que, aun cuando juntásemos a los mejores en una sola organización eso no garantiza que la organización, como unidad, funcione por encima de lo normal. Al contrario, grupos de mejores trabajaban como equipos mediocres. ¿Cómo desarrollar una inteligencia colectiva? Creo yo que a partir de procesos como el vivido durante las jornadas de este taller donde cada quien puede aprender de uno mismo a través del otro.”

A través de las versiones reseñadas, se manifiesta que la metodología, aun cuando no es identificada por su nombre propio, es descrita como un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el trabajo de equipos multidisciplinarios y en espacios de encuentro que factibilizan y hacen posible el “diálogo de saberes” que, por lo demás, sirve para ampliar el conocimiento profesional especializado al otorgarle una dimensión más humanista y societaria. Además, se identifica esta como adecuada para la educación de adultos y el tratamiento de la temática en cuestión. En consecuencia, un primer desafío consistiría en crear estos espacios en todos los estamentos e instancias de la Universidad para generar este tipo de trabajo y luego transferirlo de manera sistemática al aula.

Además, se percibe con mucha claridad que uno puede aprender de uno mismo a partir del otro. Es decir, muchas veces la práctica “privada” (lo que uno hace en la intimidad de su hogar, por ejemplo) no sale al mundo público, pues se percibe como ajeno a este o como impropio; entonces, trabajar estos aspectos en un núcleo de profesionales (esfera pública) y constatar que dichas prácticas son comunes a la mayoría de estos valida la experiencia y rompe con los prejuicios que la mantenían como una

“práctica privada”. Con esto se evidencia que la metodología resulta siendo útil para los objetivos del taller, aun cuando no se la identifique por su nombre propio: interaprendizaje.

Los testimonios que siguen dan cuenta de cómo se perciben a los protagonistas y elementos de esta metodología:

“Para este tipo de trabajo no solo son importantes los expertos, sino los participantes, cada uno, cada persona, pues, por lo menos en nuestra zona y hablando de todo lo que nos ha ocupado en el taller, para ninguno es desconocido el saber original”.

“[Además de las personas como actoras, también se debe tener en cuenta] las ponencias inductoras a cargo de expertos”[,] “y la discusión multidisciplinaria a través de equipos”[,] “el abordaje del contexto, a través de la estrategia inductiva, partiendo de la observación y la percepción de la realidad de manera holística problematizadora”[,] “finalmente la discusión multidisciplinaria a través de equipos enriquece aun más el debate.”

De los testimonios que anteceden se deduce la importancia de los protagonistas de los talleres: los equipos de trabajo, los expertos y cada uno de los participantes como individuo. En tanto que, con respecto a los elementos, destacan entre ellos la discusión multidisciplinaria, las lecturas seleccionadas, el material audiovisual. Mientras que, respecto a los procesos, lo más palpable resulta la observación, la discusión multidisciplinaria y el análisis inductivo.

Respecto a la aplicabilidad de la metodología las opiniones se hallan divididas, pues en un lado están quienes sostienen que:

“En mi profesión lo común es la divergencia y lo raro el consenso. Esto confunde mucho a mis estudiantes a la hora de delimitar el conocimiento y definir el objeto de estudio de la psicología, pues las diferentes propuestas, generalmente aparecen como contradictorias. Incluir la temática del pensamiento complejo tratada con la metodología de los talleres me está ayudando a que mis estudiantes comprendan que lo diferente es, antes que excluyente, complementario.”

“Esta modalidad o metodología de trabajo, al ser incorporadas en nuestras actividades, ha generado, especialmente en nuestros alumnos, cambios de comportamiento educativo, tanto del docente como de los estudiantes, ya que permite expresar tu punto de vista, compartir no tan solo saberes con los demás, y como expresión de uno de nosotros la vengo aplicando con los estudiantes y me está dando buen resultado.”

Asimismo, también encontramos testimonios en los que se manifiesta que la metodología, en sí misma, es buena, interesante y muy productiva, pero su aplicación exige un trabajo con grupos pequeños, condición que no se puede cumplir en la universidad San Antonio, que atiende, comúnmente a grupos numerosos.

Esta contraposición, sumad al hecho de que ningún tallerista reconoció explícitamente al interaprendizaje como metodología del taller (aun cuando se hayan referido al aprendizaje en equipo), se hace necesario que se vuelva sobre el análisis de la misma, sobre todo en relación a su adaptabilidad al trabajo con grupos grandes, pues, aunque se reconoce su importancia y pertinencia para la educación de adultos y mucho más aún para el tratamiento de la temática en cuestión y pese a que algunos participantes ya la están utilizando, algunos otros todavía encuentran algún grado de dificultad en su aplicación, vinculado principalmente al número de alumnos.

3. Del sueño al hecho: “el desafío”

Si bien es cierto que el haber impulsado el “diálogo de conocimientos” pretendido ha generado, en los participantes la serie de cambios descritos en los párrafos que anteceden, también lo es el hecho de que dicha variación, para ser útil y trascendente, debe hallar eco en la acción educativa y, por sobre todo, en el producto de dicha acción: el hoy estudiante y más tarde profesional.

Para entender las implicancias de lo descrito en la delimitación de las dificultades y barreras que se presentan para el establecimiento de una relación dialógica entre los saberes originarios y occidentales recordemos lo que señalan P. Sánchez y J. Ruiz (2005) al respecto: “Toda acción – incluida la educativa– responde a un determinado marco conceptual y valorativo, al cual reconoceremos, en este caso, con el nombre de “marco paradigmático curricular”.

Establecida la relación entre el paradigma y el modelo curricular, solo resta resaltar el hecho de que estos no existen en el vacío, pues siempre son construcciones que obedecen y responden a un determinado contexto socio-cultural e histórico.

Las disquisiciones antecedentes permiten identificar que toda acción educativa depende del contexto, de los procesos y elementos curriculares, y, finalmente, de los actores o protagonistas que en ella actúan. Hecho

esto resultará sencillo ensayar una clasificación de las principales barreras y limitaciones percibidas por los participantes, tal como se presenta en el siguiente gráfico:

CONTEXTO SOCIO-CULTURAL E HISTÓRICO	
ACTORES DE LA ACCIÓN EDUCATIVA	PROCESOS Y ELEMENTOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Gráfico 01: *Condicionadores de la acción educativa*

3.1. Barreras, dificultades y desafíos o tareas pendientes

Las principales barreras que se yerguen como limitantes que restringen el diálogo de saberes en la Universidad Nacional de San Antonio de Abad del Cusco, además de ser producto del condicionamiento histórico cultural, derivan tanto de factores organizacionales como individuales.

Las primeras, se relacionan con las políticas de gestión y con el modelo educativo imperante, mientras que los individuales están vinculados con las prácticas discriminadoras, los sesgos disciplinarios y el perfil docente. Todos estos elementos actúan como pautas de conducta. Ahora bien, si analizamos estos factores podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- Con respecto a la política de gestión, observamos que no existe una acción sostenida que promueva la interculturalidad. Esto se traduce en la escasa o nula valoración hacia formas de conocimiento que se alejen de la epistemología occidental. Ahora bien, este fenómeno intrauniversitario no hace sino retratar la falta de acciones gubernamentales sostenidas y plausibles, tanto a nivel regional como institucional.
- En referencia al modelo educativo, aun cuando el proceso de acreditación pareciera estimular el cambio, la UNSAAC continúa manteniendo un modelo tradicional, al más puro estilo occidental, en el que se imponen la clase magistral y el protagonismo docente por sobre las expectativas y requerimientos del alumnado.
- En relación a los factores individuales, observamos que la población docente de la Tricentenaria, en su mayoría, proviene de grupos subordinados que, como tales, ha sido víctimas de la discriminación.

Con todo, el haber accedido a la docencia en el nivel universitario ha promovido la movilidad social de este sector y, tal como lo sostiene la teoría, el otrora discriminado es el discriminador de hoy.

- De otro lado, el sesgo disciplinario ha conducido a la comunidad universitaria, por un lado, a sostener el modelo tradicional de formación profesional y, por el otro, a ponderar ciertas profesiones por sobre otras. Así, tanto desde dentro como desde fuera de la universidad se cree que las profesiones vinculadas con las ciencias básicas, como con la salud, requieren mayor tiempo de formación, prácticas profesionales especiales, y un equipamiento humano y de infraestructura que no se brinda a las carreras vinculadas con las humanidades y las ciencias sociales. Una curiosa prueba de esto son los grupos socio-económicos de ingreso a la universidad, a saber: grupo “A”, Ingeniería; grupo “B”, Ciencias de la Salud; grupo “C”, Ciencias Contables y Financieras; y grupo “D”, el resto de carreras profesionales.
- Finalmente, el perfil docente sigue exigiendo desde un modelo de vestir hasta una forma de hablar y tratar. “El docente tiene que usar **terno**, si quiere inspirar respeto y nunca permitir que el estudiante lo tutee y menos tratarlo horizontalmente, pues eso socavaría la disciplina y el respeto que exige la educación universitaria”.

Los testimonios consignados en el anexo muestran más argumentos respecto a lo reseñado en las viñetas que anteceden.

Como se aprecia, las barreras y dificultades que entorpecen el establecimiento de un “diálogo de saberes” de calidad y con efecto educativo en el proceso de profesionalización que se da en la Universidad Nacional San Antonio de abad del Cusco están vinculadas, además de al condicionamiento socio-histórico, tanto al encuadre paradigmático de la institución como al modelo educativo particular y al arquetipo docente implícito que la caracteriza.

En este sentido, desde una perspectiva socio-histórica, el devenir colonizador y republicano ha condicionado a nivel patrio el establecimiento de grupos hegemónicos y subordinados. Los primeros encarnan el prototipo de ciudadano occidentalizado (percibido como el poseedor de la verdad y agente de progreso), mientras que los segundos representan a todas las culturas originarias que llevan el *San Benito*⁸⁸

88 Marca estigmatizadora que en tiempos de la Santa Inquisición se convirtió en un tipo de vestimenta que señalaba a todos a quienes la institución antes mencionada había perdonado la vida, condenándolos a vivir al margen de la dinámica social pues nadie podía establecer relaciones públicas con ellos.

de grupos no desarrollados que gracias a la Conquista fueron civilizados y aproximados al saber, la cultura y la fe “auténticas”.

Esta herencia ha dejado en el colectivo social la percepción, y acaso la convicción, de que lo occidental es *lo bueno, deseable y el requisito indispensable del progreso*, mientras que lo propio es lo contrario, o cuanto menos, es *inconveniente*. Por eso, y aún cuando se reconoce el valor de lo originario *en cuanto legado*, se le niega actualidad y pertinencia, y queda, en el mejor de los casos, relegado a la práctica privada.

Estas formas de comportamiento y pensamiento social no hacen sino reforzar el poder de los grupos hegemónicos al actuar como marcos, esquemas y prototipos mentales que mantienen el *statu quo* que justifica la existencia de una clasificación de ciudadanos. Sin embargo, pensar en grupos humanos que pueden tener el poder sobre otros y de ciudadanos de primera, segunda y “x” categoría es precisamente el germen que despierta la conciencia de toda persona que en su calidad de tal sea capaz de entender que la ciudadanía y la cultura son patrimonio y derecho de la humanidad en pleno, y no de ciertas élites.

Este es, entonces, el punto en el que las mentes más lúcidas de uno y otro grupo despiertan y sienten la necesidad de impulsar la equidad en este “crisol de razas” que es nuestra patria, pues si su multiculturalidad es un hecho, su interculturización es un derecho.

En este proceso de interculturización, que demanda el esfuerzo y aporte de todos, surge la academia, la Universidad como la entidad más propicia para liderar el cambio, para “promover esa revolución *khuniana* en la que el viejo paradigma occidentalizador ceda el paso al paradigma dialógico, recursivo, hologramático (en el más puro sentido morinneano)”.⁸⁹

En concordancia con lo expuesto, estas dificultades y limitaciones estructurales no hacen sino patentizar la necesidad de generar una alternativa de *respuesta inteligente*. Esta respuesta consiste en impulsar el cambio *de paradigma* y la construcción de un *modelo educativo* más plausible y pertinente.

89 Conclusión extraída de la cuarta jornada del taller “Hacia el diálogo de conocimientos en la universidad”.

Este desafío surgió ya desde la segunda jornada del taller “Hacia el diálogo de conocimientos en la Universidad”, pues, como bien lo expusiera el grupo a cargo de la segunda jornada, es necesario asumir un enfoque intercultural en la formación universitaria, no solo a nivel de la Tricentenaria, sino a nivel de todas las universidades, ya que, por ejemplo, de las 32 escuelas de medicina registradas en Perú, solo 19 tienen alguna competencia, objetivo o asignatura relacionada con la interculturalidad, y lo mismo ocurre con 17 de las 47 escuelas de obstetricia.⁹⁰

Ahora bien, cambiar el paradigma imperante conlleva superar las barreras y limitaciones organizacionales e individuales antes reseñadas y que existen tanto a nivel de la Universidad como institución cuanto a nivel de los actores del proceso educativo que se desarrolla en su interior. Ahora, considerando que el docente es quien facilita y mediatiza el aprendizaje nos detendremos con mayor profusión en esto. Para hacerlo partiremos del siguiente gráfico.

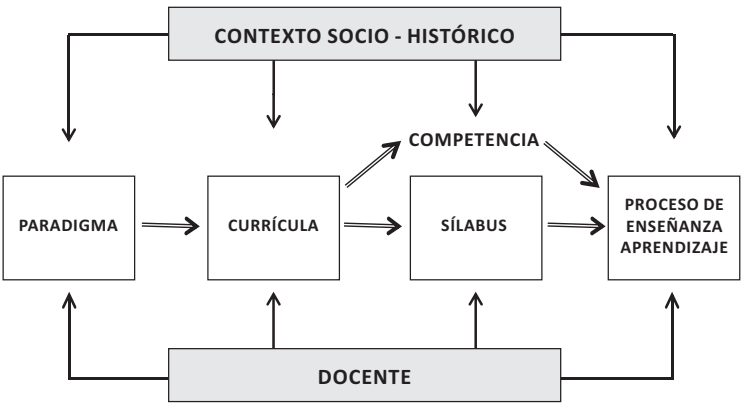


Gráfico Nº 02: Agentes y protagonistas del “diálogo de conocimientos”

Respecto a las barreras organizacionales, estas básicamente se refieren a la falta de una institución humanística, comprometida con el desarrollo social y cultural, en la que se respete el derecho a la diferencia y la dignidad. Lamentablemente, estas expresiones aún no se traducen en una práctica institucional formal y permanecen solo como declaraciones. En realidad,

90 Datos proporcionados por el segundo equipo de trabajo.

más allá de esfuerzos individuales e intentos aislados de algunas carreras, la Universidad no ha establecido el paradigma educativo al que se adhiere y, consecuentemente, su modelo educativo transita de una propuesta a otra.

Así, este desafío involucra reconocer la multiculturalidad de la comunidad universitaria y tomar conciencia de que la interculturización de la misma es la mejor manera de responder a esta realidad, para lo cual el “diálogo” resulta condición indispensable. Entonces, necesitamos construir un paradigma y un modelo interculturales e interculturizadores, pero no solo como un saber, lo que esto es posible o necesario, sino también como un “querer que se pueda” –como reza la canción–. Esta es la tarea que permitirá superar las barreras y dificultades descritas anteriormente.

Sin embargo, es preciso destacar que el cambio de paradigma y modelo educativo (primer desafío) debe traducirse en un currículo de estudios que corresponda a los mismos. En este punto surge el segundo desafío: construir currículos que permitiendo el “diálogo de conocimientos” formen en y para la interculturalidad en las diferentes carreras profesional que se imparten en la UNSAAC.

A este respecto, los argumentos a favor desbordan, pues además de ser la consecuencia de la superación del primer desafío se tiene también que, hoy por hoy “Casi todos los estados reconocen la necesidad de hacer reformas educativas que reconozcan la diversidad cultural de cada nación”.⁹¹ Es más, los pueblos originarios reclaman esto, ahora a viva voz y bajo el amparo y protección no solo de su causa reivindicacionista, sino de todos los tratados que apuntan al respeto y reconocimiento de los derechos humanos.

Sin embargo, lo complejo de la realidad universitaria enfrenta este segundo desafío con otro grupo de barreras y dificultades, esta vez a nivel de las personas que tienen a su cargo el proceso de profesionalización: los docentes. Así pues, los procesos de profesionalización no son puestos en práctica por el sistema, sino por las personas que lo sostienen. Ahora, estos actores llevan como herencia el resultado de la historia de su o sus pueblos y, al pertenecer a una institución social, reproducen lo que es común y característico a dicho sistema y que, por lo demás, ya ha sido descrito en la primera parte del presente apartado.

Consecuentemente, dichos ejecutantes resultan siendo agentes y víctimas de las prácticas discriminatorias imperantes. Este doble rol produce una

91 Conclusión de la tercera jornada de talleres.

peligrosa discriminación, puesto que no se la práctica de manera explícita ni consciente, sino más bien de forma velada e inconsciente. A esto se suma el arquetipo de docente que impera en el ideario colectivo y de acuerdo al cual el docente es *el conocedor y protagonista de la transmisión cultural y la formación profesional*.

Como si esto fuera poco se agrega, como otro limitante, el sesgo disciplinario, que sella a los profesionales con un nivel de especialización que los aleja de los entendidos en otras ramas aun de su misma carrera y los hace percibirse como únicos dueños de su *microcosmos del saber que actúa como un nicho, como un espacio que aleja, que separa y cierra el entendimiento hacia todo lo que sea diferente al contenido de ese nano-saber*. Es más, el sesgo disciplinario no hace sino reforzar el prejuicio que se ancla en la idea de que solo hay una forma válida de conocer la realidad: la ciencia, y que solo existe una: la occidental.

Estos arquetipos, prejuicios y sesgos son los que delinean el perfil del docente universitario, en general, y del antoniano en particular, cuyas principales características lo identifican como ciudadano occidental u occidentalizado que se resiste al cambio, aun cuando es una víctima más del sistema, porque a él, como a cualquiera, le resulta menos complicado transitar por lo conocido antes que aceptar lo nuevo que, por desconocido, demanda un periodo de adaptación caracterizado por la incertidumbre.

Estas dificultades establecen el tercer desafío: trabajar a nivel de las percepciones, cogniciones, atribuciones, impresiones, esquemas, estereotipos, actitudes, sentimientos, valores y expectativas de los docentes, frente al “diálogo de conocimientos” y la interculturalidad, por ser estos los facilitadores y mediadores del aprendizaje. Este desafío, aunque último en el orden de este artículo, termina siendo el más prioritario y urgente, porque se constituye en el medio a través del cual se pueden activar los anteriores. Además, es el que más esfuerzo demanda, pues implica trabajar con personas y no solo con documentos o estrategias. Su asunción como tarea implica construir experiencias “educadoras” que permitan, por un lado, superar las barreras y limitaciones, y, por otro, abrir las puertas a formas de pensamiento, afectividad, valoración y motivación más humanas y humanizantes.

Una vía –aún por diseñar y transitar– la conformaría la investigación, la otra, los talleres de crecimiento personal que se constituirían en la fuente de redescubrimiento y revaloración del saber originario y la potencialidad intercultural y dialógica de cada agente.

4. Corolario

Aunque el análisis de los desafíos deja muchísima tinta en el tintero y más argumentos en el pensamiento, finalizamos el artículo en este punto, puesto que lo otro excede los objetivos del mismo. Así, sellamos el broche que lo cierra con la constatación de que los objetivos consignados en la contextualización del mismo han sido logrados y que este logro se convierte en la demanda de un nuevo esfuerzo que permita tangibilizarlos en la práctica.

De este modo, en lo que respecta a los propósitos de la primera jornada, el proceso de reflexión y debate respecto al “diálogo” propugnado se ha alcanzado con vastedad, ya que, desbordando el tema de salud, que le sirviera como primer acicate, ha promovido el análisis de la sesgada dinámica profesionalizadora que se desarrolla al interior de todas las carreras de la Universidad. Esto ha permitido identificar los argumentos amparados en los conceptos de ciencia y saber que se esgrimen a su favor y, además, ha facilitado la visibilización de las barreras, limitaciones y desafíos que todo esto entraña.

Con respecto a las intenciones de la segunda jornada, los prejuicios que subordinan el saber originario frente al occidental no solo han sido identificados, sino también valorados como inútiles, y se ha identificado que el “diálogo de conocimientos” demanda cambios a nivel supraestructural (cogniciones sociales), a nivel de la organizacional (paradigmas, modelos y currículos), a nivel de los actores, y, sobre todo, a nivel de la docencia universitaria.

Considerando que la tercera jornada exigía tomar conciencia de las brechas existentes, los logros de las anteriores, sumados a los temas revisados en ella han hecho posible que se identifique la esfera actitudinal y valorativa como la fisura más importante que separa los saberes de culturas diferentes. Además, se ha logrado tomar conciencia de que estudiar lo originario es una forma de llevarlo al debate, pues nadie valora lo que no conoce.

Cubierto este empeño ha salido a la luz *la necesidad de continuar con el esfuerzo*, pues no hacerlo sería haber andado un camino para abandonarlo a un metro de la meta. De hecho, varios de los participantes del taller (conforme se puede constatar en los testimonios) ya han comenzado a incluir los contenidos y la metodología del taller en su práctica laboral. Sin embargo, y aunque encomiables, estos esfuerzos continúan siendo aislados, de modo que lo que hace falta es constituir un grupo que transfiera los

logros a la Universidad, impulsado la difusión e institucionalización de los mismos.

Continuar con este esfuerzo implica, tanto para la autora como para todos los participantes, profundizar en la investigación sobre saberes y prácticas originarias, no solo como una estrategia para revalorar los mismos, sino como un medio para formar la conciencia y las actitudes del docente universitario en respuesta a la realidad multicultural y a la versatilidad que debe tener el proceso de profesionalización.

Además, y ya apuntando al logro de los objetivos de la última jornada de trabajo, lo que queda por hacer es formar al docente universitario, no solo a nivel cognitivo, sino –y sobre todo– a nivel afectivo y actitudinal. Para ello, se debe promover el cambio de paradigma hacia uno que tome nuestra historia como fuente de aprendizajes y enseñanzas, y no como puntal de la perpetuación de hierros, uno que busque la construcción de un modelo educativo formal que garantice estructuras curriculares interculturales, sílabos dialógicos y, sobre todo, prácticas educativas que implique el *ser* y no solo el *estar* en determinado modelo.

En este punto nuevamente retornamos al núcleo: es necesario continuar trabajando con personas para las personas y ese trabajo tiene que ser hecho a partir de lo que mejor hace la universidad: investigar y formar.

Bibliografía

KUHN, Thomas S.

2006 *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

MORIN, Edgar

1981 *El Método. 1. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.

PRADA, Fernando y LÓPEZ, Luis Enrique

2012 “Educación superior y descentramiento epistemológico”. En *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. Lima: PUCP, pp. 29-53.

Diálogo de conocimientos en salud: una experiencia energizante en la Universidad

Rosa María Vega Guevara
UNSCH

El presente artículo intenta describir de la manera más objetiva las reflexiones que un grupo de docentes y estudiantes del área de salud tuvimos en relación a este tema. Las reflexiones fueron planteadas desde una perspectiva intercultural, muy pocas veces suscitada en el mundo académico universitario, especialmente en el área de la salud. Debo señalar también que el artículo expresa posiciones particulares, basadas en mi experiencia y formación como obstetra involucrada en el mundo universitario y el sistema de salud oficial.

Algunas reflexiones

La medicina tradicional en el Perú, al igual que la occidental, está amparada por diferentes leyes, entre ellas, la Ley de Salud N° 26842 del año 1997, que en su título preliminar, artículo 17, señala que: “La promoción de la medicina tradicional es de interés preferente del Estado”. Dentro del derecho peruano existe, además, el reconocimiento legal para la práctica de los “conocimientos indígenas” vinculados a la salud, reconocidos en la constitución política del Perú y en convenios y tratados internacionales suscritos por el Estado peruano.

Sin embargo, como señala Germán Zuluaga “Si los conocimientos tradicionales tienen ya un reconocimiento jurídico internacional, *aún está lejos su reconocimiento en el ámbito de la ciencia occidental y de la academia*” (2006: 7). Esta situación no es ajena a nuestra universidad, en la que enfrentamos un sistema universitario eminentemente jerarquizado, y donde se impone el pensamiento científico occidental. Así, a pesar del bagaje cultural que traemos antes de llegar a la universidad, cala

profundamente en nosotros la idea de que para “ser algo” es necesario llegar a la universidad y profesionalizarse.

Esta situación se agrava aún más en el ámbito de la salud, pues en este la formación académica se basa todavía en el pensamiento científico occidental: *organicista*, por cuanto el centro de interés gira en torno al cuerpo humano; *curativo*, por cuanto su objetivo reside en el diagnóstico de enfermedades y la búsqueda de su curación o su control, de modo tal que se va especializado y van surgiendo sub especialidades para cada órgano, sistema o grupo de enfermedades. Todo esto se evidencia en la mayoría de planes curriculares de nuestras escuelas de formación de profesional en salud.

Esta es una realidad que nos cuestiona e interpela a quienes tuvimos la oportunidad de participar en este taller de investigación. El diálogo nos confronta con una realidad compleja: por un lado, se reconoce una medicina tradicional milenaria, con vigencia en las comunidades, especialmente andinas y amazónicas, amparada por diferentes leyes y procesos de incorporación; por el otro, sin embargo, no terminamos de incorporar esta medicina en nuestras propias prácticas clínicas y docentes, inclusive a pesar de conocer prácticas culturales del cuidado de la salud puestas en evidencia en el dialogo de conocimientos.

Un ejemplo claro de esta realidad es la “Norma técnica para la atención de parto con adecuación intercultural”, aprobada mediante la resolución ministerial N° 033-MINSA/DGSP-V.01. Esta norma enfrenta grandes dificultades en su implementación y continuidad, pues depende mayormente de la iniciativa de algunas personas, ya que, a pesar de ser una norma, no se aplica como política institucional de los servicios de salud, de modo que queda en su mayoría en el discurso o en experiencias exitosas.

Esta afirmación nos abre la puerta a la reflexión. Por un lado se pone en cuestión nuestra formación académica, pues se evidencia la necesidad urgente de incorporar nuevos saberes en la formación en salud, para que esta responda a una realidad social que exige cambios, que quiere romper paradigmas e incorporar conocimientos que son validos para la generación de nuevos conocimientos. Por otro lado, se pone en cuestión nuestra actitud frente a esta realidad (personal y colectiva), y surgen preguntas que interpelan nuestro actuar: ¿estaremos dispuestos a ceder o compartir nuestra posición dentro del sistema de salud?, ¿con quién?

Si bien esta es una situación compleja de explicar, su origen podría estar en la forma en que se han ido construyendo las relaciones sociales dentro

del sistema de salud: a partir de una profunda discriminación, donde subir cada eslabón en este sistema implica no solo una ganancia académica, sino, sobre todo, obtener reconocimiento social en el ámbito en que nos desenvolvemos. Este reconocimiento se va ganando al pasar de estudiante a personal de salud; y, dentro del mismo, se obtiene mayor reconocimiento si se logra ser médico, mayor aun si se es especialista. Y esto es así muy a pesar de saber que cada profesional de la salud cuenta con un perfil propio, reconocido legalmente por el Estado con los mismos deberes y derechos. Esta es una situación que no se conversa de manera explícita en el ámbito de salud, pero es la que tal vez esté generando grandes resistencias al cambio. En todo caso, lo que sí es claro es que nos enfrentamos a una realidad distinta que produce grandes temores, desconfianza y resistencia.

Por lo tanto, es preciso admitir que enfrentamos un sistema de salud oficial jerarquizado y vertical, producto de la construcción social, que tuvo su inicio en el Perú colonial, arraigado tan profundamente en nosotros, que se manifiesta de manera naturalizada en nuestra vida profesional y hasta personal. Tal vez les parecerá dura esta apreciación, pero creo que vale la pena ponerla en evidencia, puesto que nos permitirá cuestionar nuestro quehacer en los servicios de salud: ¿quiénes somos?, ¿qué creemos?, ¿cómo nos vemos unos a otros?, ¿cómo nos vemos posicionados en ese sistema?, y, sobre todo, ¿cómo nos ve la población que atendemos? Para ello, es importante recordar el libro titulado “Para ser ciudadanos y no ser discriminados” producto de una investigación realizada por estudiantes procedentes de zona alto andina y amazónica, y por miembros de un programa de acción afirmativa denominado “Hatun Ñan”, quienes de manera muy objetiva ponen en evidencia esta realidad, al mostrar la siguiente percepción: “El ser profesional de salud los ubica en una clase social y hace que la discriminación se vuelva también *kaq puralla huñunakunku wakinta ususchispa*”.

La riqueza del diálogo puso en evidencia prácticas culturales del cuidado de la salud que nos dan indicios de la existencia de un sistema de salud andino, que funciona en un contexto cultural, social y ecológico determinado, vigente y legitimado por los pobladores andinos, incluidos nosotros quienes participamos en el diálogo. Sin embargo, este sistema aún genera grandes conflictos con el sistema de salud oficial. Estos conflictos no emergen solo de las diferencias en los modelos explicativos que los sustentan, sino también de la dominación social del modelo biomédico sobre otros modelos. En este contexto, la cultura biomédica expresada a través del sistema biomédico occidental se ha establecido como un modelo capaz de resolver, sino todos, la mayoría de los problemas de

salud de la población, independientemente de los contextos sociales y culturales en los que se desarrolla la enfermedad, lo que genera muchas veces situaciones de rechazo, conflictos de poder entre los agentes tradicionales y el médico, desarticulación de estructuras sociales en la comunidad y, lo que es más grave, pone a ambos en una situación de tensión, donde el más débil y marginado es el sistema de salud no oficial. Esto provocó desplazamiento y su clandestinidad, situación muy sensible para comunidades alto andinas como la nuestra, ya que, de esta manera, quedarán en el olvido conocimientos y prácticas ancestrales sobre el cuidado de la salud que se han adquirido como producto de la herencia sociocultural, tan valiosa en nuestras comunidades, ya que estas siguen resolviendo problemas de salud que aun el sistema de salud oficial no resuelve y deja en el olvido.

Entonces, se pone en evidencia un sistema de salud oficial peruano, preocupado por incorporar dentro de sus sistemas de atención el enfoque intercultural y de derechos, lo que se pone en marcha a través de diferentes lineamientos y políticas de salud, pero que aún no se refleja en la práctica diaria. Por eso, el personal de salud vive una encrucijada, pues, por un lado maneja un discurso intercultural, ideal, entendido como una simple relación cordial entre los actores sociales, pero que en la práctica no se refleja; más bien, vive situaciones de conflicto que produce grandes desencuentros, manifestos en hechos concretos y tristes, como tener que enfrentar una situación de muerte materna inminente por la falta de entendimiento cultural. Por un lado se observa la imposición del personal de salud por salvar la vida de la persona imponiendo la referencia a centros de mayor complejidad, y, por otro lado, la resistencia familiar a dicha referencia, situación compleja que se enfrenta producto del desencuentro intercultural.

Por otro lado, el discurso oficial establece que se viene realizando un trabajo conjunto con la población y actores sociales con saberes ancestrales en el cuidado de la salud y reconocimiento social, tales como parteras, herbolarios y otros, pero en la práctica solo los utilizan como apoyo y servicio en las actividades que el sistema de salud oficial propone. Entonces, ¿cómo convertirlos en promotores de la salud, si son los promotores el eslabón más débil y vulnerable del sistema de salud oficial? Esta situación pone de manifiesto la verticalidad y el poder que ejerce este sistema de salud sobre otro vulnerable.

En esta línea también se mencionó como tensión la obligación de cumplir con los protocolos de salud contruidos bajo una mirada eminentemente

clínica. Estos deben ser cumplidos bajo coerción, y en cumplimiento a la ley, bajo una concepción válida y sensible de salvar vidas, sobre la que, sin embargo vale la pena reflexionar. Si los protocolos de atención responden a nuevos enfoques y nuevos paradigmas, como el de respeto a la diferencia y la valoración de las otras culturas, ¿hasta qué punto los protocolos nos encasillan en un sistema de salud netamente occidental biomédico? Por ello, es necesario replantear nuevos diseños de intervención en salud que se elaboren con participación de autoridades locales, profesionales de las ciencias sociales, y también actores representantes de otros sistemas de salud, para así intervenir con respeto en poblaciones con construcciones diferentes sobre salud y enfermedad.

Así pues, la experiencia de investigación nos confronta con una realidad aparentemente desconocida por unos y/o tal vez desnaturalizada por otros, pero de gran valor en la generación de nuevos conocimientos a partir de la reconsideración y valoración de prácticas culturales en el cuidado del embarazo y atención del parto. Entendemos como desnaturalizado a aquel saber aprendido en nuestra práctica cotidiana, pero que no es reconocido en el ámbito académico formal (universitario), por lo tanto, se trata de un saber tal vez olvidado o escondido, que no fluye con naturalidad en la academia, y que tampoco es cuestionado. En los talleres se visibilizó vasto conocimiento y sabiduría, tanto en docentes como en estudiantes, sobre diferentes formas de curar, lo que pone en evidencia que existe conocimiento sustentado, más allá de las prácticas constatadas, que sería muy importante recuperar sistematizadamente para identificar temas a seguir profundizando mediante la investigación.

Así, el diálogo de conocimiento puso en evidencia conocimientos y prácticas en torno al cuidado del embarazo, parto y postparto alternos al sistema de salud biomédico:

- El uso de la medicina herbolaria en la atención de parto, como la ingesta de mates calientes, de cualquier hierba medicinal como la muña, y, para facilitar la salida del niño, la ingesta de awanmaripa o agua de olloco, así como el uso de agua de matico para la higiene de los genitales externos después del parto
- El pulso como diagnóstico, técnica muy importante y usada por la mayoría de parteras para reconocer si la mujer está o no embarazada. Se toma en diferentes momentos para conocer si la mujer embarazada se encuentra en trabajo de parto y si es inminente su entrada al periodo expulsivo en el que se va producir el nacimiento del bebé. Las pulsaciones son diferentes en cada una de las etapas mencionadas. Se dice que son más rápidas durante el embarazo y aún más en el periodo

expulsivo e incluso se describe que el curso de la sangre “corre hacia atrás (turbulento) finalmente en el preciso momento que el niño nace el pulso desaparece” (Velarde Bedriñana 2010).

- Intervención en el cuerpo (manteo) o técnica del *suysu*. Son sacudidas especiales que se hacen a la gestante en forma ordenada y con movimientos definidos de un lugar hacia otro. También pueden ser masajes y otras manipulaciones que afectan la situación que presenta el feto en relación al cuerpo de la madre. Siempre se cuida el equilibrio y bienestar del cuerpo de la mujer. El *suysu* se realiza durante el embarazo para que la mujer pueda llevar un embarazo “liviano” durante los nueve meses. También se usa para que el aumento de la barriga no afecte sus labores cotidianas; además, le permite descansar en las noches. Es importante resaltar que esta técnica se realiza para evitar que las mujeres sean cesareadas.
- La alimentación durante esta etapa de vida de la mujer. En torno a la alimentación también existe muchos saberes, tales como comer lo suficiente para que el bebe no crezca mucho y pueda nacer bien, o creencias como no comer la mazamorra quemada que queda en la base de la olla, llamada *siqsa*, pues esta produce sufrimiento en el momento del parto, y los antojos que deben ser satisfechos siempre, sino el bebe nace con la boca chueca. En el mundo andino las relaciones interpersonales de la gestante mejoran, la mujer embarazada recibe los cuidados necesarios de toda la familia, no se le permite realizar actividades que impliquen esfuerzo.
- La *uriwa*, relacionada a la naturaleza, al contacto con animales, el agua y los cerros, por la gran influencia que estos ejercen en nosotros. Por ejemplo, ser uriwado por un gato o un río durante el embarazo tiene como consecuencia que el niño, al nacer, llorará como gato o como el río

Así, se pone de manifiesto una realidad constatada, pero aún no investigada y reconocida en el mundo académico. Esta es una realidad que vale la pena seguir investigando, como dijo una docente, “sin temor a enfrentarnos a un universo de conocimientos distintos a lo aprendido en la universidad” o simplemente a través de la recuperación de prácticas y procedimientos ancestrales, muchos de ellos aprendidos en nuestras comunidades, pero mantenidos alejados de los espacios académicos por temor a ser rechazados o considerados empíricos.

También se puso en evidencia la responsabilidad académica de validar o invalidar algunas prácticas que, desde nuestra perspectiva, ponen en riesgo la salud de las personas. Así, se genera la obligación de identificar el conocimiento que está detrás de la práctica, así como a quienes

manejen la información más completa para, a partir de allí, establecer un verdadero diálogo que permita tanto el ejercicio ético de nuestra profesión como abrir la posibilidad de establecer alianzas en el cuidado de la salud en beneficio de todos.

Estamos seguros de que avanzar en la articulación de la formación académica con conocimientos de nuestras antiguas culturas andina y amazónica proporcionará indudablemente mayores oportunidades y ventajas a los estudiantes que las conocen y practican, y también a los docentes, porque posibilitará redescubrir conocimientos sobre prácticas de salud válidas y vigentes que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es un recurso pedagógico que los docentes podríamos utilizar en nuestra práctica docente con mucho éxito y lograr la formación de profesionales atentos al diálogo, mas conscientes, reflexivos, capaces de hacer respetar los derechos de su cultura, de culturas diversas y su sabiduría, y, por tanto, hacer de nuestra universidad una universidad más inclusiva y tolerante.

Por lo tanto, crear en la Universidad espacios de intercambio educativo que generen vínculos y relaciones basadas en el conocimiento de la complejidad de los “otros”, así como la construcción complementaria y argumentada de conocimientos, y un espacio flexible y abierto que promueva una política de reconocimiento mutuo permitirá alcanzar la tan anhelada Universidad Intercultural.

Impacto del taller en estudiantes

Los talleres permitieron a los estudiantes reconocerse como *protagonistas de su propio aprendizaje*, donde los saberes previos, aprendidos en sus comunidades, se convierten en un conocimiento significativo y válido en la Universidad. Marcó en ellos espíritu de responsabilidad social y la necesidad de realizar investigación para generar nuevos conocimientos. Se reconoció a lo largo de los talleres un cambio significativo en los estudiantes. Al inicio se observó en ellos desconfianza, temor y/o timidez, pero, a medida que los talleres transcurrían, se puso en evidencia el desenvolvimiento asertivo de nuestras estudiantes para comunicar sus conocimientos (no académicos) y su experiencia en el tratamiento de la salud.

Impacto del taller en docentes

Los talleres dieron apertura a la reflexión y permitieron a los docentes romper esquemas establecidos en la generación de conocimientos,

romper paradigmas, reaprender dialogando: “Compartir los talleres me permitieron reflexionar, comprender que existen otras formas de generar conocimientos que no necesariamente son académicos.” (docente UNSCH).

Asimismo, permitieron reconocer la necesidad de impulsar la investigación cualitativa, multidisciplinaria en la Universidad: “Luego de compartir los talleres de investigación puedo afirmar que hay necesidad imperiosa de realizar investigación cualitativa, para el reconocimiento real de prácticas de salud no occidentales.” (docente UNSCH). Así, finalmente podremos convertirnos en docentes impulsores del cambio, que trabajemos por interculturalizar nuestra Universidad.

Bibliografía

- ALARCÓN, Ana Marí, VIDAL, Aldo y NEYRA, Jaime
2003 “Salud Intercultural: elementos para sus bases culturales”. *Revista Médica de Chile*. Vol. 131, Nº 9, pp. 1061-1065.
- RIDEI – PUCP
2011 *Ama usuchisqa kanapaq, runayananchikpaq. Para ser ciudadanos y no ser discriminados*. Lima: PUCP.
- VELARDE BEDRIÑANA, Luz Giovana
2010 *Situación Actual de las parteras en los andes del sur del Perú, Ayacucho*. Lima: ANR.
- ZULUAGA, German
2009 “Reflexiones para un diálogo entre los sistemas tradicionales de salud y la medicina occidental”. En *Medicina tradicional andina. Planteamientos y aproximaciones*. Eds., Rodolfo Sánchez y Ricardo Sánchez. Cusco: CBC, pp. 255-272.

COMENTARIO

Esperanza Reyes Solari
UPCH

Mi experiencia va a ser contextualizada en el sentido del trabajo que realizo de docencia en salud pública con médicos, enfermeras, obstetras, así como también en la investigación. Creo que la perspectiva de la formación que abre a los profesionales de salud a un contacto y encuentro con las comunidades a las que sirven y lo que valoran de esa experiencia es muy variada. Hemos encontrado serumistas⁹² que nos han dicho que no quisieran volver a repetir esta experiencia. Creo, sin embargo, que hay que seguir insistiendo en hacer más vital la experiencia de formación en el encuentro con la población. Es una experiencia de encuentro importante porque la primera reacción es que no conocen la cultura de la comunidad a la que van. También tienen problemas con la cultura organizacional de los servicios. La que conoce a la población y funge muchas veces de jefa informal es la enfermera y al profesional de medicina recién egresado lo colocan como jefe del establecimiento, por lo que las relaciones en su interior se complejizan. El acercamiento a la comunidad en el establecimiento consiste en salir a atender partos, vacunar niños. Tienen que caminar horas en zonas sin movilidad y con otros problemas. ¿Cómo encontrarse con una población que no conocen? Es todo un trabajo a realizar, y una oportunidad que me parece desperdiciada.

Yo contaba en Ayacucho y en Cuzco sobre una señora que venía a un establecimiento en las alturas de Junín, a 4800 msnm, con un tremendo dolor físico localizado en el estómago. La madre que la acompañaba le ofrece una ayuda a la médica serumista, que ya había iniciado un tratamiento: “pero yo le puedo pasar el cuy, ¿quiere que le pase el cuy?”.

92 Servicio Rural y Urbano Marginal en Salud realizado como servicio civil por graduados de las profesiones de salud durante un año.

Entonces la médico le dice: “por supuesto, puede hacerlo”, se abre a esa posibilidad. Entonces pregunté ¿quién es el actor principal? ¿Es la médica o es la madre? Considero que la madre es capaz de entablar ese vínculo y no es rechazada. Esa perspectiva de encuentro es muy vital. Quisiera seguir insistiendo en esa línea de acción, porque creo que es ahí donde encontramos las posibilidades de lo que están haciendo ustedes ahora, de relevar los conocimientos y los saberes, y ponerlos a ese nivel de servicio y de atender necesidades, etc. En ese sentido, lo que en este seminario se planteaba sobre aspectos del parto es muy interesante, porque tiene que ver con el mundo de los afectos, la familia, lo que le enseñó la abuela y lo aprendió y lo transmite. Creo que ese espacio de los afectos es poco valorado en la atención en el establecimiento.

Otros profesionales dicen “Nosotros hacemos interculturalidad”, pero ¿qué es interculturalidad? En el parto, por ejemplo, pregunto ¿son los artefactos que rodean el parto vertical? ¿Hay que tener la sogá, el banquito, las mantas, el pellejo, la colchoneta, etc.? Cuando se dice “eso es interculturalidad”, el actor principal, que es la madre gestante, no aparece. Cuando la gestante dice “me gustaría hacer esto o lo otro”, eso no aparece. A nivel oficial, la Norma Técnica de Transversalización de los Enfoques de Derechos Humanos, Equidad de Género e Interculturalidad en Salud⁹³ que promulgó la ministra Pilar Mazzetti debería adecuarse e implementarse a través de todo el sistema de salud, pero nadie la conoce. La norma técnica abre una ventana, una puerta, que me parece importante. Nos habla acerca de que hay diferencias, hay respeto, hay derechos que pueden trabajarse en ese encuentro. Cuando pregunté a estudiantes de postgrado, muchos de ellos funcionarios públicos de salud que estaban realizando una maestría, cuántos de ellos de ellos conocían la norma técnica, solo dos de 35 alumnos contestaron que la conocían; ellos trabajaban en el local central del Ministerio de Salud, en Lima.

Un segundo aspecto que me llamaba la atención es el de las normas. La norma protege de los desbordes de los individuos. El aspecto más riesgoso del desborde de la norma se da cuando esta se informaliza. Por ejemplo, hasta el año 1997, según Informe de la Defensoría del Pueblo, se siguió haciendo esterilizaciones quirúrgicas sin consentimiento de las mujeres. Intervino la Defensoría del Pueblo, denunciarnos que se estaban haciendo estas operaciones sin ninguna norma o procedimientos necesarios. Entonces, yo creo que las normas existen para evitarnos desbordes y para protegernos también a nosotros mismos. Me parece importante que esta

93 Norma Técnica 047-MINSA/DGSP-V-01.MINSA, Perú, 2006.

Norma Técnica de Transversalización de los Enfoques no la mandemos al ostracismo, porque abre puertas de oportunidad para los derechos y procedimientos que no se defienden.

En relación a los saberes, me pareció muy importante lo que también se mencionó en las ponencias, por ejemplo, sobre el control del pulso, porque es un saber que se usa poco y se transmite entre parteras. Esta forma de ver la aceleración del pulso y de saber en qué momento del parto se controla es una perspectiva de investigación que también indica cómo está el pulso del bebé. También se mencionaron los protocolos en salud y la necesidad de su interrelación con las costumbres de la población. Por ejemplo, Patricia García, médica epidemióloga, actual decana de mi Facultad, trabajó con la ONG “Manuela Ramos” los problemas de las infecciones de transmisión sexual. Las mujeres manifestaban en un estudio cualitativo realizado por la ONG que tenían “regla blanca”. A partir de ese hallazgo se hizo un estudio que abarcó una muestra de 18 distritos rurales en zonas de la Costa, los Andes y la Selva de nuestro país. Fue un estudio caso-control y se detectaron los múltiples tipos de infecciones vaginales. Como epidemióloga, valoró mucho el estudio cualitativo que acompañó al proyecto, porque lo dramático era que las mujeres las consideraran una forma de vivir el ser mujer, uno debía de tenerlas con las consabidas secuelas que debían sufrir “normalmente”, pero se demostró que estas sí podían curarse. Este estudio aportó a protocolos para su tratamiento estandarizado.

Existen también situaciones de escepticismo frente a los relatos de las mujeres o de las personas que se acercan a los servicios de salud y manifiestan que tienen un *chaqcho* o que les ha dado el cerro. Las reacciones de los profesionales de salud son negarlo y corregirlo, señalando que, por ejemplo, no se trata de eso, sino de una contractura muscular o que es una infección nemucócica, etc. Creo que romper ese escepticismo, en este encuentro, va mucho más a fondo. Es cierto que hay una incertidumbre acerca de las personas que acuden a atenderse, acerca de qué características y síntomas tienen y cómo comprenderlos en su verbalización. Algunos profesionales me decían “¿Cómo establezco ese dialogo para seguir insistiendo?”. Bueno, hay que preguntar “¿y ese *chaqcho* cómo es?”, “¿cómo usted lo está viviendo?”, porque hay incluso mujeres embarazadas que han dicho “Me está creciendo el *chaqcho* dentro, no estoy embarazada, tengo un bulto que me está creciendo”. Entonces, yo creo que ahí hay varias dimensiones que se pueden trabajar con los profesionales de salud, basados en reconocer y acoger saberes e interpretaciones que en el intercambio puedan enriquecer su práctica profesional.

La experiencia de investigación sobre la “muña” o “muñá” y el diálogo de conocimientos en Huánuco

Milka Tello Villavicencio
UNHEVAL

Este ensayo narra el proceso de la investigación sobre la “muña” en Huánuco, enfatizando la importancia del diálogo de conocimientos andinos. Son numerosos los recursos nativos andinos que invitan a investigar, pero las plantas aromáticas y medicinales captaron mi mayor atención. Cuando inicié la investigación sobre ellas, me di cuenta de que no bastaba con ubicarlas en el campo, sino que estas estaban “criadas” por personas y aun cuando no las cultiven, las y los campesinos que viven en los diferentes agroecosistemas las utilizan y, por tanto, conocen sus propiedades y solo ellos son las fuentes de conocimientos ancestrales. Por lo tanto, si deseamos aprender de estas plantas debemos entablar una plática para intercambiar conocimientos.

1. Inicios de la investigación e influencia externa.

Los inicios de investigación sobre muña nacen hace más de diez años, cuando mi interés estaba enfocado en las plantas medicinales de la región Huánuco. En esa época, llegó a la universidad donde trabajo, un investigador holandés, experto en plantas medicinales y aromáticas, con la finalidad de asesorar a docentes que trabajaban en este tema. El interés del Dr. Hille Toxopeus era que nos focalicemos en una sola planta medicinal y/o aromática, de preferencia nativa del Perú. En ese entonces yo lideraba un equipo de investigación de plantas medicinales, por lo tanto el equipo fue convocado para ser la contraparte de este proyecto. Después de varias propuestas de plantas medicinales posibles a estudiar, el equipo de investigación, conjuntamente con el asesor holandés, decidió estudiar al “muñá”, género *Minthostachys*, por

tener importancia regional, ser de uso aromático, medicinal y, más que todo, repelente de plagas de almacén en tubérculos.

El asesoramiento del Dr. Toxopeus propició interés, motivación, disciplina y mayor acercamiento a los campesinos para investigar e indagar sobre muchas interrogantes en torno a esta planta, como sus formas de reproducción y/o propagación, y también la diversidad morfológica o sus variedades.

Mi equipo de investigación trabajó durante cuatro años con el asesoramiento del Dr. Toxopeus. Yo los no estuve presente los dos primeros años por motivo de estudios de posgrado. Después de dos años de ausencia en Huánuco, retomé la investigación del muña, pero grande y triste fue nuestra sorpresa, cuando al retorno de su último viaje a Huánuco, el Dr. Toxopeus falleció en Holanda. La experiencia de trabajo con él me dejó las siguientes lecciones:

- Debemos tomar más interés por los recursos de nuestro país.
- Aun cuando no exista nada estudiado por la academia en nuestro medio sobre la planta seleccionada, no debemos desanimarnos para iniciar la investigación.
- Las personas que viven en las zonas donde crece en forma natural y silvestre la muña son las que tienen mayor conocimiento sobre la especie.
- La interculturalidad, a través del diálogo de conocimientos, es una herramienta valiosa y clave para iniciar la investigación o ampliar este proceso.
- La constancia y/o perseverancia en un tema produce buenos frutos.
- Todo lo que se investigue debe ser publicado y puesto al alcance de la academia y del público en general.

2. Experiencias de investigación de la muña (primera etapa).

Los tópicos desarrollados o investigados de la muña en esta primera etapa fueron los siguientes:

- a. Domesticación
- b. Identificación de morfotipos o ecotipos del muña, bajo el criterio campesino
- c. Cultivo con fines de explotación comercial
- d. Adecuación y estandarización del método de extracción de aceites esenciales del muña
- e. Identificar los componentes del aceite esencial del muña

a) El proceso de domesticación, pasó por seis etapas:

1. Identificar las formas de reproducción de la muña
2. Ensayos de siembra
3. Almácigo y trasplante
4. Distanciamiento en campo definitivo
5. Manejo agronómico
6. Fenología de la muña

En todo este proceso de domesticación y/o incursión del cultivo de la muña, un actor importante fue el campesino juntamente con su familia. Los campesinos con quienes trabajamos solo sabían propagar nuevas plantas de muña, a partir de estacas o sacar del bosque plantitas tiernas y trasplantar a su huerta;. Los demás procesos que se trabajaron en el proceso del cultivo fueron nuevas técnicas para ellos, y ambos aprendimos y disfrutamos de tener plantaciones de muña para comercializar y/o explotar para extraer el aceite esencial.

Desde el punto de partida de este proceso de investigación, recurrimos a los campesinos y seleccionamos dos familias en la zona donde abundan las poblaciones silvestres de muña (Kichki, distrito de Huánuco). El grupo de investigación entabló relación con ellos a través del apadrinamiento de sus hijos. Estos compromisos fortalecieron nuestra amistad y crearon una mayor confianza, también sinceramiento, sobre todo de los campesinos, ya que de esta forma ellos estaban seguros y sabían con quién compartían sus conocimientos, varios de ellos heredados de sus padres y abuelos, otros adquiridos a través del tiempo, en la experiencia diaria del campo.

Cada vez que se lograba un objetivo o paso en el proceso de la investigación, ellos festejaban y se sentían más comprometidos con el estudio, además de compartir con su familia y destinar más tiempo al estudio al ver que “los ingenieros de la Universidad están trabajando con interés en una de sus plantas nativas”. Eso significa que algún día ellos podrán explotar ese recurso en forma comercial.

Para ganarse la confianza y credibilidad del campesino, uno no debe incumplir los ofrecimientos, hacer los trabajos consecutivamente, mostrarles o dar a conocer los resultados de la investigación y valorar el aporte de cada miembro de la familia.

b) Identificación de morfotipos o ecotipos de muña, bajo el criterio campesino

Los campesino(as) básicamente conocen dos tipos de muña, en relación principalmente al *color* del follaje (hojas y tallo): negra y blanca. Otra característica que usan es el *olor*, entre fuerte y suave a menta. También el *grosor* y/o *textura* de las hojas les indica que una planta es hembra o macho. Así, las hembras son las muñas blancas, de olor suave y follaje blanco, que habitan generalmente en lugares sombreados y húmedos, mientras que, los machos las muñas negras, de olor fuerte con follaje oscuro o negro.

Estos conocimientos o marcadores morfológicos tradicionales manejados por el poblador andino, me sirvieron para analizar con detalle los morfotipos, determinar 25 características precisas y valederas en el mundo científico (descriptores morfológicos), de tal forma que faciliten identificar en el campo diferentes morfotipos en primer lugar, luego especies.

Dos de las características morfológicas que usan los campesinos, mostraron ser importantes y discriminantes para diferenciar los morfotipos, dentro de los 25 determinados.

c) Cultivo con fines de explotación comercial

Una vez determinado cómo producir nuevas plántulas de muña a través del cultivo, se instalaron parcelas con plantas seleccionadas de acuerdo al morfotipo o ecotipo, es decir, muñas blancas o “yuraj muña” y muñas negras o “yana muña”, con fines de explotación de aceites esenciales. Se determinó el número de cosechas y/o cortes por año, el rendimiento del follaje u hojas/Ha., momento y la dosis de abonamiento.

d) Adecuación y estandarización del método de extracción de aceites esenciales del muña

La extracción de aceites esenciales de muña se hizo a nivel de laboratorio, por la técnica de arrastre de vapor. Para lograr estandarizar el protocolo que permita obtener una óptima cantidad y calidad de aceite, se realizaron numerosos ensayos en el laboratorio, con diferentes morfotipos y en diferentes momentos vegetativos del cultivo de la muña.

e) Identificar los componentes del aceite esencial de muña

Una vez obtenido los aceites esenciales, se enviaron a laboratorios especializados de Holanda para su respectivo análisis, los mismos que determinaron 80 componentes, de estos 51 positivamente identificados y verificados, los restantes están identificados, pero sin verificación. Los componentes químicos más importantes industrialmente son pulegona y menthona.

3. Experiencias de investigación en muña (segunda etapa).

Después de todas las investigaciones realizadas en la primera etapa, aún quedaban muchas interrogantes y necesidades de saber más de esta especie en la región Huánuco. En este contexto, el reto que me puse fue continuar estudiando esta especie en mi tesis doctoral. Esta tesis pretendió lo siguiente:

- Analizar la diversidad de muñas en la región Huánuco
- Conocer los mecanismos que llevan a la diferenciación de poblaciones bajo manejo humano
- Recopilar los nombres y usos ancestrales
- Describir los órganos poco estudiados morfológicamente, como cálices y frutos
- Estudiar la citogenética de algunas especies

Para desarrollar la investigación sobre lo propuesto, se recurrió nuevamente a las dos fuentes que proporcionan la información necesaria: las fuentes *científicas* (Academia) y la actividad *antropogénica* (a través de la interculturalidad).

Los resultados de la tesis mostraron lo siguiente:

- El 90% de plantas denominadas “muñas” en Huánuco son especies del género *Minthostachys* y el 10% restantes pertenecen a géneros taxonómicos relacionados o emparentados.
- Se encontraron tres especies de “muñas” (*Minthostachys*): *Minthostachys mollis* (Kunth) Griseb., con sus tres variedades, *var. mollis*, *var. hybrida* Schmidt-Leb. y *var. mandoniana* (Briq.) Schmidt-Leb.; *Minthostachys spicata* (Benth.) Epling; y *Minthostachys latifolia* Schmidt-Leb., así como una población sin identificar taxonómicamente, que probablemente es un *híbrido intergenérico* con *satureja*.
- Excepto por *Minthostachys mollis* *var. mollis* se trata de nuevos registros para Huánuco. La variedad *hybrida* es un nuevo registro para Perú.

- Se elaboró un mapa georeferencial de las especies encontradas en la región Huánuco.
- Este trabajo documenta los atributos etnobotánicos de cada una de ellas y de las otras lamiaceas emparentadas que reciben similar denominación común.
- Se destaca la clasificación tradicional y nombres comunes, usos en humanos, animales, repelente de plagas en almacén.
- Se determinó que la persona encargada en transmitir conocimientos del uso de la muña, es la mujer en mayor porcentaje que el hombre.
- La morfología del cáliz y clusa (fruto/semilla) han demostrado ser caracteres estables y útiles en estudios filogenéticos a nivel inter e intra específico.
- Se estimó el número de cromosomas en *Minthostachys mollis* var *mollis* y var. *hybrida*, $2n=\pm 40$.

4. Interculturalidad y el conocimiento campesino

Los campesinos andinos han manejado sabia y armoniosamente la biodiversidad en los variados pisos altitudinales y ecosistemas, por miles de años, propiciando la sostenibilidad. Esto demuestra el gran conocimiento campesino que se desarrolla bajo el paraguas de la interculturalidad andina, que conjuga la diversidad y la unidad (Mujica 2007 y Ansión 2007).

La región andina del Perú es uno de los centros mundiales de origen, domesticación y conservación de la biodiversidad y cultivos alimenticios, que son manejados por los campesinos. Nosotros solo tenemos un limitado y rudimentario conocimiento de cómo conservan y manejan la diversidad de sus cultivos, que contribuye a las ciencias básicas y aplicadas (Brush 2004).

La inestabilidad climática, diversidad biótica, edáfica y cultural que reina en los Andes peruanos son factores que debemos ver como condiciones de trabajo y no como problemas (Torres y Velásquez 1994).

El conocimiento y la documentación de la actividad antropogénica requiere un trabajo cuidadoso y de contacto directo con los conocedores de la “muña”: la población andina que convive con esta planta milenaria, en sus diferentes pisos altitudinales, donde crecen naturalmente las poblaciones de muña silvestre y sus parientes. Todos y cada uno de ellos tienen culturas ancestrales, unas más activas o “vivas” que otras. Esto está en estrecha relación a la cercanía de zonas urbanas. Sin embargo esta relación es frágil o se ve amenazada ante la presencia de la persona

citadina, es decir, el “hombre blanco que manda en el mundo de hoy” (Ansion 2007). En este contexto y con el objetivo de estudiar y documentar el conocimiento campesino, es recomendable considerar los siguientes aspectos:

- » El idioma. Es necesario hablar el quechua para interactuar con fluidez y confianza.
- » La cultura. Conocer previamente los aspectos importantes de la cultura, donde se va recoger la información o trabajar facilitará grandemente entender muchas costumbres de la población y no ser sorprendido.
- » Los recursos naturales. Es conveniente saber con qué recursos naturales cuenta la zona donde uno va estudiar. El mencionar o preguntar por algunos de sus recursos más valiosos o explotados crea en el campesino interés por lo que tiene su comunidad.
- » La alimentación. Es uno de los aspectos fundamentales para cerrar o abrir puertas. En cada pueblo y/o comunidad uno es recibido como rey o reyna, y así nos atienden con la comida, dan lo mejor de sus productos, a veces se sacrifican para darlo todo, aunque eso muchas veces no sea de nuestro agrado o nunca lo hayamos comimos en nuestra vida citadina.
- » El machismo. Es bastante pronunciado en toda la zona andina. Para platicar con la esposa, hija o algún miembro femenino de la familia, si existe un varón, antes de nada se debe dialogar con él o pedir el permiso correspondiente para conversar con la mujer de la casa, salvo que uno sea conocido o vaya acompañado de alguien que conoce a la familia, pero aun así siempre el varón es el responsable de dar las respuestas a las preguntas o entablar un diálogo, luego que él se cerciora de qué se trata, le dice a la mujer que ella responda o, caso contrario, ella solo responde cuando él lo solicita. Cuando las preguntas son de cocina o de salud femenina, en ese momento el varón dice: “Ya tú sabes eso, son cosas de mujeres” y se retira.
- » El momento inoportuno. En el campo hay numerosas responsabilidades y trabajos que hace la familia, a veces uno llega cuando están sumamente ocupados con alguna actividad agrícola, como sembrar, cultivar, regar o cosechar y no pueden atendernos.
- » La cercanía a las zonas urbanas. No es una ventaja para mantener la cultura y los conocimientos ancestrales, porque se recurre a técnicas y productos modernos, desplazando lo conocido o usado por los productos químicos para sus cultivos, cosechas, productos refinados en su dieta alimenticia, poco empleo de plantas silvestres.

4.1. El estudio del conocimiento campesino

No es fácil estudiar el conocimiento campesino, por las siguientes razones:

- Para entender el conocimiento campesino, uno tiene que haber convivido o haberse relacionado muy cerca de ellos.
- Es necesaria una convivencia o acercamiento físico a la comunidad campesina, previo al estudio.
- No cuentan o dicen todo lo que saben en la primera visita, son necesarias varias visitas.
- La información que refieren tiene muchos términos quechuas; el significado de los mismos en algunos casos es diferente en cada comunidad.
- Algunos nombres de plantas son mezclas de quechua y castellano, lo que no refleja las características de la especie o de su nombre original.
- Los parámetros culturales que los campesinos manejan no son los mismos que conoce los académicos o ciudadanos; por lo tanto, no interiorizamos y/o nos cuesta entenderlos, por ejemplo, cuando es necesario observar las fases lunares para programar las actividades agrícolas.
- Recabar información del conocimiento campesino implica estudiar *in situ*. Muchas veces la accesibilidad es difícil y hasta riesgosa.

¿Los campesinos cuentan todo lo que saben?

Del trabajo de campo en “muña” realizado hasta la fecha, he identificado algunas razones importantes de por qué los campesinos(as) no cuentan sus conocimientos ancestrales a los ciudadanos o investigadores, y son los que siguen:

- Porque los conocimientos que saben son tesoros valiosos, destinados a los seres queridos, que son sus hijos y nietos.
- Porque solo los que viven en esas zonas entienden y merecen tener el conocimiento para vivir allí.
- Porque, si cuentan a los “mishtis”, ellos solo se burlarán o sacarán provecho y los campesinos serán olvidados como siempre.
- Porque los conocimientos no se pueden vender por dinero a los extraños a su entorno, ni tampoco lo pagarían si le ponen un precio.
- Porque los campesinos creen que lo que ellos saben no es importante para los “mishtis”.

¿Cuánto sabemos de muña?

Analizando lo vivido y dialogado con los campesinos sobre muña, puedo decir que no sabemos efectivamente todo lo que saben los campesinos sobre esta planta en cada una de las regiones de nuestro país. Esto se debe a las razones expuestas y a que a medida que uno tiene más amistad van aflorando más conocimientos.

En relación a la siembra, debemos señalar que los campesinos no siembran la muña por varias razones:

- La abundancia “relativa” de las poblaciones de muña satisfacen las necesidades del agricultor, por tanto, no es necesario sembrar.
- Desconocen la semilla y el cultivo de la muña, porque es una especie silvestre, solo tienen una o dos plantitas en su huerta o cerca de la casa para preparar sus alimentos, como saborizante.
- No hay necesidad de sembrar, pues la muña es una “maleza”, “eso crece solo”.
- Porque desconocen la forma apropiada para sembrar, principalmente, porque no saben que la muña se propaga eficientemente de semilla sexual.
- No es un cultivo de primera necesidad o no reporta grandes ingresos económicos.
- Existen numerosas poblaciones de muña silvestre en su zona, que satisfacen sus necesidades básicas para su alimentación, medicina y hasta para comercializar en pequeñas cantidades, complementarias a las hortalizas que producen y/o plantas medicinales que recolectan de su área geográfica.

Son dos los motivos básicos por los cuales los campesinos no siembran muña: una técnica y otra social.

4.2. Recomendaciones para estudiar el conocimiento campesino

- Buscar informantes de mayor edad (50 a más años)
- Visitar los lugares más alejados de la ciudad
- Identificarse o llevar algún documento de la institución a la que uno pertenece
- Si uno cuenta con algún conocido de la zona, este debe acompañarlo en las visitas. Esta persona es una llave que abrirá puertas.
- Presentarse ante las autoridades en primera instancia es conveniente, así como presentar el proyecto o los objetivos de la visita.

- Es conveniente tener los nombres de las personas a quienes se va a visitar. Esto brindará más confianza al campesino(a).
- Llevar siempre algo para compartir con ellos, y duces para los niños.
- Los niños son buenos guías para llevarnos a las personas o los recursos que estamos buscando.
- Es bueno tomarse fotografías con ellos y luego en la segunda visita regalarles las fotos más bonitas.
- Es importante comprar alguno de sus productos cuando uno está cerca de la población urbana, para iniciar la plática o diálogo.

5. Reflexiones desde la especialidad o academia.

En la academia o Facultad de Ciencias Agrarias, el conocimiento campesino no es tomado en cuenta como base de los estudios, las técnicas o explicaciones científicas. Solo se menciona tangencialmente, sin darle mucha importancia o se le considera como un referente cultural que practican los campesinos tradicionalmente en su forma de vivir.

Sin embargo, cuando ya no hay otra fuente para encontrar explicaciones a varias interrogantes sobre la eficiencia en las técnicas agropecuarias, preservación y uso de recursos fitogenéticos en el tiempo y espacio, considerando los efectos del cambio climático, la solución primaria para las respuestas a las interrogantes y, en algunas ocasiones, solución eficaz en el tratamiento de enfermedades de los humanos, se recurre al conocimiento campesino. Por eso, hoy la Universidad latinoamericana se coloca en el centro de la discusión intercultural, para confrontar las interrogantes que no se habían planteado antes (López *et al* 2009).

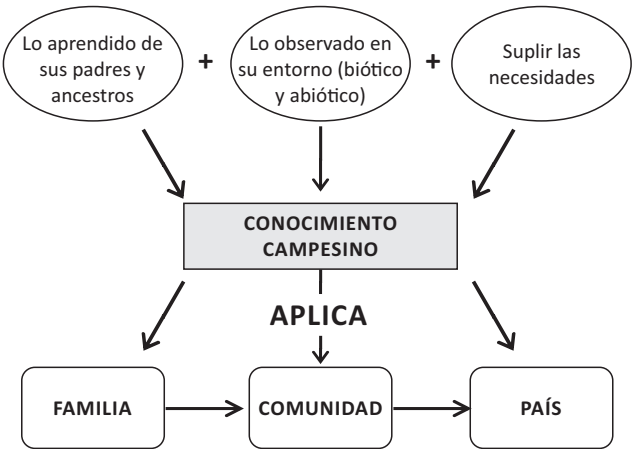
Una de las actividades de la academia o de las universidades es la investigación y transferencia de conocimientos; por lo tanto, es vital o necesario volver los ojos a nuestro entorno campesino, para observar, seleccionar y estudiar con cuidado o, más bien, recabar con detenimiento todas las actividades y conocimientos que tienen los campesinos, ya que ellos no solo transmiten lo que heredan de sus ancestros, sino también son resultados de sus múltiples investigaciones diarias vividas entre la praxis y la necesidad. Por ejemplo, cuando un miembro de su familia presenta algún signo de enfermedad, recurren en primera instancia a su “farmacia vegetal”, que se ubica en la huerta o en sus chacras. Cuando no surte efecto el tratamiento que aplican, recurren a otras personas experimentadas o “curiosas”, como les llaman, o también al “médico del pueblo o comunidad”, que son personas experimentadas en curar, pero que al mismo tiempo tienen la farmacia en las cercanías de su casa,

dejando sano al paciente, sin pagar mucho. Algunas veces son familiares otras veces le dan sus productos o animales como pago. Los curanderos o médicos naturistas del pueblo no saben de los componentes bioquímicos que poseen las plantas, pero sí conocen las aplicaciones de cada planta que crece en su zona, para qué enfermedades, en qué forma se debe usar y la dosis. Ellos traen el conocimiento de sus antepasados y también de la experiencia vivida; ellos lo han probado anteriormente en alguna persona, les dio buenos resultados y eso lo aplican.

Una señora de aproximadamente 60 años me dijo que ella se baña con todas las hierbas amargas que crecen en su localidad y son silvestres. Con eso se baña y lava la cabeza, para evitar que le aparezcan granos en la cabeza, porque el agua que ahora consume de la acequia está sucia, contaminada, y si no hace eso le aparece granos.

Muchos campesinos viven alejados de las ciudades, con falta de vías de accesos o comunicación vial, sin postas médicas cerca, ni escuelas ni bodegas, y necesitan abastecer a su familia de alimentación sana y segura. Asimismo también deben solucionar y/o atender los problemas de salud de él mismo y de su familia, de sus plantas y animales y, por último, ofrecerles educación e instrucción a sus hijos. En este contexto, ellos tienen que explorar, observar, recordar y manejar sosteniblemente cada uno de sus recursos que los rodea, tanto los bióticos como los abióticos.

Es en ese escenario que los conocimientos campesinos siguen fluyendo, cobrando vigencia y generando otros nuevos. Inicialmente son para la familia, luego para el entorno cercano y, por último, para el país y el mundo entero, tal como se muestra en siguiente gráfico:



La Universidad brinda los conocimientos científicos u occidentales, en la mayoría de los casos con ejemplos de otras latitudes diferentes a los Andes. Durante la formación profesional de los agrónomos, no se toca ni menciona en los diferentes cursos *los saberes científicos campesinos*, ya sea por desconocimiento o por no considerar estos conocimientos y/o experiencias milenarios como componentes o elementos claves y de gran valor, tan igual o mejor que los conocimientos occidentales, ya que los primeros conocimientos tienen su fundamento en la praxis continua, es decir, para que ellos obtengan buenos resultados o vean que una metodología o técnica “les funcione”, como dice uno de mis estudiantes campesinos, ellos(as) han pasado por:

- 1° recordar lo que observaron y escucharon de sus padres y abuelos
- 2° poner en práctica muchas veces, durante su vida en el campo
- 3° corregir errores y mejorar lo aprendido
- 4° enseñar a sus familiares y amigos y competir con otros
- 5° continuar investigando y/o estudiando para adaptarse a los diferentes cambios, tanto bióticos como abióticos

Moisés, un ex alumno que está realizando su tesis conmigo, menciona sobre el particular: “No debemos encasillarnos en lo que nos enseñaron, debemos escuchar a las personas del campo, luego investigar y explicar por qué funciona su técnica; por ejemplo, comparar los diferentes sistemas de siembra que ellos realizan para una determinada especie y lo que un técnico o ingeniero egresado de la universidad hace, todo llevarlo al campo y hacer parcelas demostrativas, para que el campesino compruebe y vea las diferencias, de tal forma que no lleguemos a ser nominados ‘ingenieros recetarios’, por los campesinos, ya que hoy en día se viene incrementando estos ingenieros que solo van al campo a señalar o dar su receta, pero no demuestran con la práctica nada.”.

Esta apreciación nos señala que sigue existiendo brechas entre el campesino y el profesional egresado de las aulas universitarias, lo que genera más desconfianza en el campesino. No se trata de crear brechas, sino de tender puentes entre la academia y el conocimiento campesino, con el objetivo de fortalecer y avanzar la investigación en el campo agronómico y las demás áreas de la vida.

Existen muchos tópicos que la academia se preocupa por investigar, o están en la lista de espera de los proyectos de investigación. Sin embargo, varios de estos ya tienen una respuesta por el campesino andino, solo falta ajustar o repetir bajo la estructura del método científico en algunos casos y en otros simplemente documentarlos. De otra parte, también sucede

lo contrario, de numerosas interrogantes formuladas por los campesinos, varias de ellas ya han sido estudiadas por la academia y falta que sean difundidas en las diferentes poblaciones andinas, con respeto y humildad.

Una de mis estudiantes campesinas, Ana, señala que: “Si se unieran los dos conocimientos: campesino y universitario, entonces ayudaría en las mejoras de los diferentes cultivos y el agro en general, ya que no se aplica los conocimientos campesinos en nuestra formación profesional y muchos no lo saben”. Este pensamiento es ratificado, respecto al trabajo de algunos docentes universitarios que están inmersos en el proceso de cambio, partiendo por la reflexión y análisis de la importancia de la interculturalidad (Villacorta 2011). Los conocimientos campesinos deben ser considerados como sistemas integrales e integrados y no como epifenómenos y elementos folkloristas, lo que solo divide el conocimiento indígena (López *et al* 2009).

Los componentes principales o las características de una investigación científica son los siguientes: debe ser sistemática, empírica y crítica (Hernández *et al* 2006). Por lo tanto, considerando lo observado y aprendido, me atrevo a presentar un cuadro de comparación entre los dos tipos de investigación: la universitaria o académica, y la campesina, con el objetivo de reflexionar sobre los componentes que tienen y darles su verdadero valor a cada una de ellas.

Cuadro 1. Paralelismo entre la Investigación científica universitaria y la Investigación campesina

Componentes principales de investigación	Investigación científica o universitaria	Investigación Campesina
SISTEMÁTICA	Hay una disciplina para hacer la investigación, sin dejar los hechos a la casualidad.	Hay una constante y perseverante observación y comprobación de los diferentes métodos y/o tratamientos que se aplican en diferentes épocas, ecosistemas y recursos, para dar respuesta a su problema o interés.
EMPÍRICA	Recolecta y analiza datos de trabajo científico.	Recolecta información y experiencias similares a las que está investigando y las comprueba.
CRÍTICA	Se evalúa y mejora constantemente.	Observa los resultados de sus ensayos o investigaciones, las mejora y adecúa a los diferentes hábitats y cambio climático, en el tiempo y espacio, asegurando la alimentación familiar.

En el campo de la investigación científica y el conocimiento campesino, no se trata de retroceder al tiempo pasado, sino de recoger lo hecho, trabajado y logrado con éxito, para ser puesto en el presente y el futuro, de modo que cada uno de nosotros participe como actores del proceso de investigación y de desarrollo en la articulación de las fuentes culturales diversas mediante el diálogo intercultural (Ansión 2012).

6. A manera de conclusiones

López *et al* (2009), en el análisis e identificación de los temas que priorizaron los indígenas para ser atendidos por las universidades, menciona “la valoración y sistematización de su cosmovisiones específicas y de la lengua, espiritualidad, medicina tradicional, conocimientos y tecnologías, valores éticos y estéticos distintos, y de los conocimientos intangibles”, entre otros aspectos. Haciendo eco de lo mencionado, y con el objetivo de construir mejores sociedades en el mundo globalizado, es conveniente reflexionar y recordar los siguientes aspectos:

- Las relaciones interculturales son imprescindibles para iniciar una investigación en las diferentes áreas, especialmente agronómicas.
- El diálogo de conocimientos con los campesinos(as) fortalece y estimula el avance de la ciencia y la tecnología.
- Es totalmente necesario convivir y/o ponerse en mayor contacto con los campesinos(as).
- Los conocimientos del campesino(a) son transmitidos oralmente y/o de modo vivencial, por lo que es necesario documentar.
- Una herramienta valiosa para la investigación es la interculturalidad con los pueblos andinos.
- Se debe estudiar los conocimientos andinos y correlacionarlos con lo científico, tratando de dar una explicación científica.
- Los conocimientos andinos deben ser validados por la academia.
- Falta escuchar más y hablar menos de nuestro conocimiento.
- Debemos observar y practicar.

Bibliografía

ANSION, Juan

2007 “La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía”. En *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Eds., Juan Ansión y Fidel Tubino. Lima: PUCP-Temuco: Universidad de la Frontera, pp. 37-62.

2012 “Universidad e interculturalidad en el Perú”. En *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. Eds., Fidel Tubino y Katherine Mansilla. Lima: PUCP, pp. 87-105.

BRUSH, Stephen.

2004 *Farmers' Bounty: Locating Crop Diversity in the Contemporary World*. Michigan: Yale University Press.

HERNÁNDEZ, S., FERNÁNDEZ, C. y BAPISTA, P.

2006 *Metodología de la investigación*. México: Interamericana Editor.

LÓPEZ, L., MONTOYA, R. y HAMEL, R.

2009 “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe”. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Ed. L. López. La Paz: PROEIB, pp. 229-239.

MUJICA, Luis

2007 “Hacia la formación de las identidades. Notas para una propuesta intercultural”. En *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Eds., Juan Ansión y Fidel Tubino. Lima: PUCP-Temuco: Universidad de la Frontera, pp. 11-35.

TORRES, Juan y VELÁSQUEZ, D.

1994 “Conservación y uso de los recursos naturales renovables en la Sierra del Perú”. *Recopilación y análisis de bibliografía temática existente en el Perú*, N°5. Lima: CCTA, pp. 19-51.

VILLACORTA, Ana María

2011 “Fui transformado por la experiencia: Las interacciones en el proceso de investigación”. En *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 317-332.

COMENTARIO

Ricardo Sánchez Garrafa
UNSAAC

Me desempeño como profesor de Bioquímica y Neuroquímica, entonces, cuando luego de los encuentros organizados por la Red me invitaron a participar en este Taller, me pregunté en algún momento “¿qué puedo aportar a un encuentro en el cual la perspectiva está enmarcada dentro de la visión de antropólogos, sociólogos, etc.?” Pero creo que dentro de esta perspectiva de diálogo y conocimiento, hay un espacio y hay apertura para escuchar lo que podría pensar alguien de una línea, digamos dura, dentro de la ciencia, como es la bioquímica, la cual siendo vista desde un punto de una perspectiva reduccionista, se piensa que está involucrada exclusivamente en el estudio molecular de procesos celulares, emparentada directamente con la genética y la biología molecular.

Lo primero que puedo señalar es que, si bien no hay una ligazón formal o directa entre lo que llamamos “los conocimientos académicos biomédicos” y los conocimientos de las “medicinas alternativas”, tampoco hay un rechazo a ultranza, ni se les califica como conocimientos no válidos, entendiendo la validez como un concepto cuantificable.

Es claro que dentro de los sistemas médicos alternativos (con independencia de la adjetivación que tengan), hay un conocimiento que se ha ido forjando a partir de su propia metodología y que ha llegado a darle validez dentro de este sistema alternativo, pero hablamos de un sistema médico diferente. Y, dentro de estos sistemas alternativos, existen procesos propios ligados a la observación, a la experimentación, a diseños metodológicos que fundamentan su validez, y algunos hasta ahora especulan que están fundamentados en el “ensayo y error”, sin un soporte teórico previo. Particularmente pienso que no es necesariamente así.

Dentro de ellos se han forjado conocimientos (no voy a tratar de hacer una discusión lingüística de los sustantivos que voy a mencionar), pero, lógicamente, dentro de las medicinas alternativas hay conocimientos no solo de tipo diagnóstico-terapéutico general, sino conocimientos específicos farmacológicos, toxicológicos y más aun, como lo había mencionado Milka (Tello), hay conocimientos de tipo taxonómico, de efectos colaterales, conocimiento de probables reacciones adversas, etc., cuyo dominio no solo implica la práctica, sino el tener un sustento conceptual profundo.

La exposición que precedió a mi intervención nos ha ofrecido un interesante trabajo respecto a la obtención del aceite de muña (*Myntoschachis glabrecens*), y luego preguntaban si dentro de la investigación en plantas medicinales es necesario realizar el análisis químico, el aislamiento y la caracterización de sustancias potencialmente activas. En el caso específico de la muña, la metodología consideró un tratamiento químico, la extracción con aceites esenciales para obtener pulegona y menthona, principios activos pertenecientes a la categoría de terpenos. Ahora bien, la respuesta depende del sistema en el cual se esté involucrado, es decir, dentro de la medicina “académica-escolástica”, la caracterización y purificación de principios activos es una fase totalmente necesaria dentro de la investigación y desarrollo de fármacos; sin embargo, en los sistemas médicos “alternativos” podemos hablar de un concepto muy ligado a las ciencias sociales, pero no exclusivo de ellas, la “contextualización”. Desde mi punto de vista existe una “contextualización célula-molecular”, es decir, la actividad es diferente cuando se produce como consecuencia de la presencia de un principio activo o de un conjunto de ellos.

Expresado más claramente, un macerado (uso tradicional o alternativo) contiene una serie de sustancias químicas emparentadas por su estructura molecular y/o por sus características físico-químicas; en cambio, un fármaco, por lo general tiene en su composición, solo un principio activo. Por una parte refiriéndome al recurso terapéutico, es diferente la actividad de la pulegona o la mentona aisladas, que la actividad del extracto de muña, o aun del aceite esencial de muña, como una mezcla de terpenos y otros; así como es diferente la actividad de la cocaína (alcaloide aislado) que la actividad del extracto global de coca; y, por otra parte, el uso del recurso terapéutico dependerá del sistema en el que se esté trabajando. Así, probablemente los extractos no tendrán el mismo efecto si son sacados de su contexto y trasladados a otro. Cuando los españoles llegaron a nuestro continente, tanto en Europa como aquí, en América, el sostén tecnológico de la terapéutica médica eran las plantas medicinales, es decir, para el mismo recurso terapéutico existían sistemas diferentes.

Desde mi punto de vista, sí existe una contextualización célula-molecular, y acá comento una cuestión curiosa relativa a la muña —pero que también se presenta en diversas plantas—, respecto a sus componentes. Una de las sustancias, la pulegona, estimula la contracción muscular; por eso es que utiliza en el parto o postparto, en un momento determinado; y la otra sustancia, la menthona, es un antiespasmódico, o sea, son sustancias que tienen efectos opuestos. Sin embargo, esto se plante desde una perspectiva que ve los principios activos por separado, pero cuando están juntos, ¿la actividad será diferente? Yo digo, por supuesto, claro que sí.

¿Podemos hablar entonces, a nivel molecular, de un dialogo de opuestos, o de “opuestos complementarios”? Los ejemplos sobran, pero permítanme hablar de uno de ellos, del soporte químico de la comunicación neuronal. El principal neurotransmisor estimulante en el sistema nervioso central es el glutamato, el responsable, digamos, de que la comunicación interneuronal se realice vía excitación. Pero hay un neurotransmisor que, más bien, es el que “pone la calma” en la comunicación neural, una suerte de freno a las excitaciones por glutamato; se trata del GABA (–ácido gamma amino butírico), cuya principal actividad es de tipo inhibitorio. Lo curioso es que GABA se forma a partir del glutamato. Una molécula da lugar a la otra en el momento adecuado y esto se repite mucho en el mundo biológico, a nivel molecular, y en otros niveles que no son moleculares: la fisiología está llena de opuestos complementarios. Entonces, en el caso de la muña es admirable, pero no sorprendente, la presencia de dos principales sustancias, de dos terpenos que existen con actividad opuesta.

¿Es bueno o no mezclar lo que se maneja en contextos distintos, que un elemento de un sistema sea trasladado y aplicado en otro sistema? Entonces digo que puede haber conceptos y tecnologías que podrían dar resultados en ambos sistemas; es decir, casi hablando matemáticamente, ¿puede haber unión o intersección? No puede haber unión o, si la hubiera, ya estaríamos hablando de un sistema nuevo, en el cual siempre habrá elementos preponderantes, característicos del nuevo sistema. Sin embargo, puede haber elementos que puedan ser efectivos dentro de ambos sistemas, que podrían ser vistos con la perspectiva nueva de su validez en ambos sistemas. No sé si esto pueda ser denominado un “dialogo de conocimientos y saberes”, pero hay elementos que muestran una suerte de “topología”; es decir, se pueden acomodar a una nueva forma sin perder su esencia.

Ahora quisiera mencionar cuáles son esos “elementos” que son priorizados en los dos sistemas: el “académico” y el “alternativo”. Primero quiero hacer

hincapié y recordar que existe una jerarquización estructural-funcional en nuestro organismo. Esto me parece un punto básico. Existe un nivel de organización bastante pequeño, que es el nivel de organización celular que nos es común, digamos, nos es de cierta manera familiar. Tenemos a nuestras células trabajando dentro de una fisiología celular adecuada. Estas células pueden agruparse y formar un tejido. Y si las células están funcionando bien, el tejido también funcionara bien; y, si los tejidos están funcionando bien, un órgano lo hará; y, si los órganos funcionan bien, el sistema orgánico en general también lo hará.

Aparentemente, estos niveles tienen una relación establecida, entendida y aceptada, los eslabones o niveles jerárquicos: célula, tejido, órgano, aparato, sistema se mantienen con un equilibrio entre ellos, pero es claro que en algún momento se podrá producir un desequilibrio, alterando la estructura-función de alguno de los niveles, que lógicamente, repercutirá en los otros niveles. Sin embargo los niveles mencionados no son los únicos.

Tenemos primero, hacia el lado inferior, (no por importancia, sino en relación a la complejidad de la materia organizada) un nivel bastante pequeño que es el molecular, y a propósito de ello el avance dentro de la medicina molecular ligada a la terapéutica es ciertamente así. A este nivel (molecular) se ha “bajado” desde el celular y se comprende que cualquier alteración al nivel molecular va a generar inmediatamente una alteración a nivel celular, una alteración a nivel tisular y demás. Aún más, el nivel molecular se está desglosando hacia el nivel cuántico y, entonces, ahora sabemos que no solamente influye en nuestro estado orgánico un funcionamiento molecular, sino que en este influye el funcionamiento cuántico, el cual a su vez está influenciado por ondas electromagnéticas, diferentes tipos de radiaciones, etc. Así que, si en este momento estamos conectados a través de nuestros celulares, o por otro aparato de comunicación tan común ahora, tendremos un bombardeo en este salón, y si lo pudiéramos percibir nos daríamos cuenta de que todos los que estamos acá estamos atravesados por miles de miles de ondas electromagnéticas; y, si nuestros constituyente básicos, que son partículas que están en constante vibración y con cierto tipo de comportamiento a ese nivel, están influenciados por todo ese tipo de ondas, entonces todos los otros niveles de organización serán afectados si establece una modificación a partir del nivel micro.

Pero por el lado grande, hacia arriba, macro, también existe una situación análoga. Es decir, más allá del sistema que aparentemente termina en mi

organismo viene el sistema “supra”, que es el sistema de interrelación con el resto de individuos. Entonces, así como lo pequeño, lo molecular, lo cuántico, etc., influye en mi estado, en mi estructura, en mi fisiología, etc., lo que va por arriba, que es la relación interpersonal, la relación de familia, lo que los antropólogos y sociólogos manejan bien, lo que hace un momento en la exposición se ha escuchado claramente (¿cómo me encuentro en mi hogar?, ¿cómo me llevo con la familia, con mi pareja?, ¿qué tipo de conducta sexual tengo?, etc.), todo eso constituye un nivel que está fuera de mí, pero que influye directamente en los otros niveles. Así que, si hay un desequilibrio por el lado pequeño, que es el desequilibrio cuántico, puede influenciar en mi estado de salud, pero los otros niveles, que están por arriba, también influyen directamente y eso no es subjetividad, ni especulación. El afrontamiento de estos niveles superiores en la terapéutica médica occidental no es nada nuevo: lo hace la psicología, la psiquiatría, pero digamos que no en una estrecha relación con los otros niveles, sino, a veces, hasta en una aparente competencia.

Entonces viene la pregunta: ¿qué nivel prepondera?, ¿los niveles de relación con lo interno, orgánicos, o los que llamo de relación con el entorno, sociológicos? ¿Los niveles de “fuera” o los niveles de “dentro”?

Los niveles netamente orgánicos, perceptibles, están involucrados en el manejo de la mayor parte de ramas de la medicina, tanto en el diagnóstico como en la terapéutica, después vienen los niveles más pequeños, que son el nivel “molecular” y el nivel “cuántico”. Lo que queda claro es que esta relación no es de jerarquía, no es solamente una línea, es una relación de regulación interdependiente constante, una interrelación absolutamente directa, pero, repito, no jerárquica; es decir, en el cambio y la alteración, un nivel influye directamente en el otro. Esto no es o no quiere ser entendido a cabalidad dentro de esto que llamamos la “medicina académica”.

Por ejemplo tú tienes una información genética, que te lleva a la posibilidad de desarrollar un cáncer de acá a unos años. Tienes la información ahí, nadie duda de que, probablemente, se pueda desarrollar un cáncer eventualmente, porque se tiene la información genética molecular que me va a llevar a un cambio de tipo celular, un cambio de tipo tisular, etc. Lógicamente, para que se produzca ese cambio molecular, debe de haber unos cambios a niveles cercanos, pero orgánicos, lo que denominamos “epigenética”. Hasta ahí todo parece lógico, pero es innegable, que también los cambios a nivel “extra-organismo”, los cambios “supra”, influyen. Eso no es subjetividad.

Menciono dos cosas: las interrelaciones que tenemos y que señalizan nuestro interior. En este momento, cualquiera de nosotros, cualquiera de los que estamos sentados acá, de acuerdo a nuestras particularidades de identificación con el seminario, con la persona que está sentada al lado nuestro, con lo que hemos escuchado, etc., estamos haciendo una señalización de tipo bioquímico (con neurotransmisores y hormonas). Es decir, lo percibido y procesado mentalmente, es enviado como señales químicas a diferentes lugares de nuestro organismo, por no decir a todos. Esta señalización está directamente relacionada con el entorno; es decir, la señalización química que tenemos absolutamente estudiada, desglosada farmacológicamente, molecularmente, etc., depende directamente de mi entorno; es decir, la presencia de alguien a mí costado me está dando una señalización molecular.

La satisfacción de poderme sentir bien compartiendo este momento con ustedes no es una satisfacción subjetiva, es una satisfacción que yo puedo objetivar totalmente a través de la medición de ciertos marcadores bioquímicos que tengo en el organismo. Y digamos que hay dos marcadores, claramente mencionados entre muchos, que me gustaría comentar en un minuto: la adrenalina y la acetilcolina. Para que lo podamos entender, la noradrenalina es un marcador del estrés, y la acetilcolina es un marcador del descanso.

El entorno puede direccionar la mayor producción de adrenalina y/o acetilcolina, las que a su vez señalizarán la realización o modificación de una gran variedad de procesos metabólicos celulares. En este caso vemos que el entorno echa a andar una maquinaria metabólica molecular-celular. Con esto les quiero decir que cuanto más desequilibrio emocional tengamos, haremos una mayor secreción de sustancias parecidas a la noradrenalina y, cuanto más estado de tranquilidad interna tengamos, una secreción mayor de acetilcolina, pero no una ni la otra excluyentemente, sino una y otra complementariamente.

Estoy impaciente, peleándome con el vecino, tengo líos de tierras en la comunidad, no me llevo bien con los miembros de la familia, etc. Hay cambios señalizados por ese entorno que repercuten directamente en mi organismo. No tengo para comer en la tarde, estoy pensando si voy a conseguir un trabajo o no, hay una perspectiva negativa económica para mi país, yo pienso que los políticos no cumplen las expectativas que yo me había hecho cuando los había elegido, todos esos son señalizadores que tienen una respuesta directa en el organismo. Entonces, cuando hablamos del pago a la tierra, del “tinkuy”, del estado en el que yo tengo que tratar de

incorporarme en un sistema armónico, esto claro que es una señalización, estoy haciendo una señalización directa para que mi organismo y el de los otros funcionen bien. Los sistemas médicos alternativos reconocen y establecen esta relación entre los niveles de los cuales estamos hablando y algunos de ellos como los sistemas orientales y el andino priorizan la influencia de los niveles “superiores”. El reiki, el taichi, el yoga, la pasada de cuy, el chacchado de coca en grupo, acompañado de una suerte de “confesión”, pasando un momento de tranquilidad, de relax, etc., me está haciendo una señalización que va a desencadenar una serie de procesos a nivel orgánico, en los que predominará la señalización colinérgica.

En el otro caso, los estados de desequilibrio, de estrés, etc., me darán una señalización con las sustancias denominadas noradrenérgicos. Entonces, para mí es clara la cuestión. Cada sistema médico trabaja sobre un nivel diferente de “jerarquización”. Así que, igual que una disciplina médica trabaja con un sistema estructural-funcional a nivel orgánico, que podría ser una manipulación quirúrgica sobre un tejido u órgano, al igual que la terapéutica farmacológica, que cuando tomamos un medicamento, actúa en el organismo al nivel molecular (es decir, la sustancia química va a originar cierto cambio, dirigido específicamente al nivel molecular con repercusión en el nivel celular y otros), también hay sistemas terapéuticos que están dirigidos a lo otro, a “por encima”; es decir, van a influir en los otros niveles. Entonces, la mayor parte de sistemas alternativos milenarios, a los que a veces llamamos los sistemas médicos tradicionales, trabajan a nivel “de arriba”, lo cual no tiene ninguna contraposición ni oposición, ni digamos debe ser puesto en tela de juicio respecto a si funciona o no, pues son perspectivas de terapia, de afrontamiento, de diagnóstico, etc., que están en niveles diferentes, pero que están ahí y mantienen una relación absolutamente estrecha.

Es claro, entonces, que, cuando se trata de hacer un dialogo entre sistemas va a haber puntos de coincidencia y esos puntos de coincidencia no necesariamente significan situaciones de tranquilidad, de aceptación de sometimiento, etc., no necesariamente. Escuché a Juan Ansión usar una palabra muy significativa: “tensión”. De acuerdo, la “tensión”, desde el punto de vista cuántico, desde un punto de vista químico, es un reflejo de una dinámica existente a nivel molecular. Las moléculas, cuando se agrupan y cuando forman sistemas ordenados, necesitan la existencia de tensiones, no podrían formar sistemas ordenados si no hubiera tensión. Es más, la mayor parte de aparataje tecnológico para identificar moléculas está dirigido a la determinación de las tensiones que existen entre átomos que forman una molécula, así que, lo de las tensiones me parece que es

un hecho absolutamente biológico, absolutamente natural, que, como les reitero, desde mi perspectiva, se repite desde mi nivel “micro”, y de igual modo se repite igual en los otros niveles de los cuales estamos hablando. Así que, si a nivel cuántico o a nivel molecular hay tensión, en los otros niveles “supra”, también tiene que haber tensión. Lo que planteo es la existencia de “fractales funcionales”, de unidades dinámicas que se repiten a otros niveles superiores con una significancia similar.

Hay que saber captar estas tensiones porque, así como a nivel molecular, las tensiones me ayudan a identificar qué molécula es la que tengo, al nivel “supra” las tensiones también me van a ayudar a identificar qué tipo de componentes sociales, qué tipos de conductas puedo rescatar yo, y de alguna manera, establecer así un cierto grado de conversación entre distintos sistemas, que comparten los mismos niveles, pero que enfatizan o preponderan unos u otros.

Entonces, los sistemas no son totalmente excluyentes. Un sistema tiene sus propias reglas y relaciones entre sus elementos, pero los elementos de un sistema pueden acomodarse a otras estructuras, pues tienen niveles análogos en los cuales se hace totalmente válido. No es, entonces, un complemento para formar un todo, ni una alternativa: está presente, pero funciona bajo otras coordenadas terapéuticas, y ocupa una posición determinada.

Ayer uno de los participantes del seminario decía algo muy interesante cuando hablaba de plantas presentes en pares, pero que solo una era visible en determinado momento, y decía que incluso en ese momento estaban las dos, pero que “no se ve”. Es cierto, la percepción y el envío de señales son parte de la comunicación. La subsistencia básica de cualquier organismo depende de la comunicación. Y así como nosotros tenemos el sistema nervioso para comunicarnos interna y externamente, todos los sistemas biológicos han establecido sistemas de comunicación. Las plantas tienen sistemas bioquímicos de percepción de relación con el ambiente, y algunas de estas, lógicamente, producen ciertos señalizadores. Que una planta pueda mostrarse o no se debe a que tienen estructuras que le permiten retener los pétalos o cambiar de color. Entonces, esto se manifestará como que se quiere dejar ver o no, lo cual no deja de ser cierto.

Así que, en relación a un diálogo de conocimientos, espero que la señalización que se está produciendo nos permita ser permeables, receptivos y capaces de ofrecer una respuesta, compatibilizando nuestras perspectivas con la de otros.

COMENTARIO GENERAL

Gunther Dietz
Universidad Veracruzana

Cuando terminamos la sesión de ayer, con Juan (Ansion) conversábamos en relación a que teníamos la sensación de que estamos hablando – aunque a veces usamos utilizáramos palabras diferentes– el mismo tipo de lenguaje, como si estuviéramos en la misma “onda” en cuanto a lo que proponemos para este diálogo de saberes. Ahora, después de haberlos escuchado a ustedes, estoy convencido de que así es. Aunque los términos sean quechuas, las diferencias son simplemente cuestión de matices. Creo que el punto de partida que ustedes escogieron, el de iniciar una alianza entre una universidad citadina, convencional y reconocida, como la Pontificia Universidad Católica, y universidades nacionales, arraigadas en regiones andinas, ha sido una decisión muy acertada, pues así ya establecemos un primer nivel de diálogo de conocimientos entre dos tipos de instituciones muy diferentes.

En segundo lugar, me pareció también muy acertado trabajar, a la vez “aunque primero por separado y después de manera cruzada” con actores estudiantiles y actores docentes de las universidades que están participando de este encuentro. De esta manera, tenemos testimonios como los que aquí se han estado presentando y analizando con mucho detalle. Tenemos testimonios de parte de los protagonistas, fruto de este diálogo de conocimientos, en procesos en los cuales estamos todavía *hablando*, pero aún no *conversando*, y vamos hacia ese proceso de conversar entre distintos tipos de conocimiento.

Ambos ámbitos seleccionados para los diálogos –el de la salud y el de la agricultura– me parecieron idóneos. Considero que estos fueron elegidos tomando en consideración que hay ámbitos en los que el diálogo de

conocimientos se genera de una forma más fluida que en otros, aunque este siempre sea complejo y difícil. Y se trata, en ambos casos, de ámbitos en los cuales hay, por una parte, desde la tradición occidental, un fuerte afán por la sistematización del conocimiento. Así, la medicina y la agronomía, tal y como se practican hoy en día en el conocimiento académico, son dos tradiciones profesionales fuertemente tecnocratizadas. En ese sentido, es importante que el punto de partida para el diálogo sea que los profesionales de ambas áreas tienen, por lo menos, la sospecha de que fuera de la academia hay saberes, hay conocimientos.

Eso en otros ámbitos, en los que Occidente tiene el monopolio del conocimiento, estas sospechas no aparecen. Aquí, en cambio, se sabe que hay otros conocimientos que luego se discriminan, tal como se pudo apreciar en la tabla que guió la exposición de Juan (Ansion). Estos saberes se discriminan, por una parte, por razones que vinculadas a la discriminación social, y, por otra, por razones estructurales relacionadas a los propios sistemas, como el sistema de salud o como el agronómico.

Me ha gustado mucho, tanto en los casos de Gavina (Córdova) y Juan (Ansion), como en los de Ana María (Villacorta) y Luis (Mujica), cómo se parte del conocimiento que se ha quedado fuera del ámbito académico. El punto de partida de ese diálogo es y tiene que ser el conocimiento campesino, el conocimiento indígena, el conocimiento andino. Podemos ponerle el adjetivo que queramos y podemos seguir discutiendo si es “tradicional” o no, pero lo cierto es que se trata de un conocimiento en cuanto a su estructura de tipo familiar-comunitario y creo que debemos tomar en consideración esa diferencia estructural.

Ha habido sistemas expertos, en la época prehispánica, y los ha habido a inicios de la época colonial, pero este tipo de conocimiento ha sido forzosamente “campesinizado”. Esto es importante para el futuro. La civilización andina ha tenido sus expertos, sus intelectuales, sus sabios. Históricamente, a lo largo de cinco siglos, ha sido arrebatado cierto ámbito de esa cultura experta, pues los sacerdotes han sido aniquilados, los intelectuales orgánicos de esa cultura andina han sido menospreciados, sus títulos nobiliarios han sido retirados o desconocidos, etc. Entonces, para lograr nuevamente un diálogo de conocimientos con esa matriz andina o quechua, tenemos que tener en cuenta esa experiencia de “campesinización” y de “comunitarización” del conocimiento andino frente a la experiencia occidental del canon científico, en la cual ha habido un fuerte proceso de institucionalización. Ahora bien, esta

institucionalización también tiene pocos siglos, tampoco es tan antigua. Está vinculada, por ejemplo, a la imposición de la ciencia médica frente a la curación y sanación mágico-ritual en el siglo XIX, a la imposición de la química frente a la alquimia, a la imposición de la astronomía frente a las astrologías; es decir, son procesos que también han ocurrido en el contexto occidental en épocas no tan lejanas.

En ese sentido, lo que resulta importante ahora es recuperar ese conocimiento, tal como lo ha hecho Luis (Mujica) el ejercicio de la red de campos semánticos que aquí nos ha presentado. Creo que eso es importante porque permite mostrar las capacidades, el potencial que tiene el conocimiento tal como existe actualmente, precisamente porque los usuarios del sistema de salud saben que el otro no sabe lo que ellos sí saben, mientras que el otro –y este es el problema mayor– sí cree saber. Por ello, en primer lugar, lo que buscamos con este ejercicio es visibilizar el potencial presente de conocimiento, en este caso, andino, y, en nuestro caso, el conocimiento mesoamericano, en su potencial actual. Adicionalmente, y de forma muy vinculada con ese ejercicio lingüístico que elaboró Luis (Mujica), tenemos que demostrar su potencial futuro, en el sentido de que en las lenguas andinas y en las mesoamericanas se puede expresar todo el conocimiento: el astronómico y el astrológico, el físico y el alquímico, etc. En consecuencia, lo que necesitamos a través de ese diálogo de conocimientos es también expandir el léxico, la semántica, etc., de las lenguas amerindias, de los pueblos originarios. No debemos olvidar que el léxico actual, las connotaciones actuales que tienen las lenguas de los pueblos originarios que todavía no han sido sistematizadas, muestra tan solo una pequeña parte de lo que fueron en otra época, ya que refleja el resultado de un proceso de marginación, de desconocimiento y de negación tanto lingüística como cultural.

Por eso necesitamos realizar un proceso de descolonización lingüística, de descolonización de los usos de las lenguas. Ahora bien ese proceso también implicará una “academización” de las lenguas originarias, en el sentido de que –tal como nosotros intentamos en nuestras universidades interculturales– también las tesis de licenciatura, de maestría y de doctorado puedan ser escritas en las lenguas originarias, lo que resulta totalmente posible si actualizamos y ampliamos el léxico, tal como aquí se mostraba con términos clave. Y si hubiera términos que no son traducibles a otras lenguas, pues simplemente se recurre al préstamo lingüístico, tal como sucede con otras las lenguas. ¿Por qué llamamos en algún país hispanoparlante “computadora” y en otro “ordenador” al mismo objeto? Simplemente porque nos hemos prestado términos

de lo más cercano: en un caso, Estados Unidos, y, en el otro, Francia. Y, que usemos en un caso “computadora” y en otro “ordenador” no es una “malformación”, es simplemente parte de un proceso de actualización. Entonces en ese sentido, los felicito. Creo que es un punto de partida muy importante.

¿Cuál sería entonces el próximo paso? Ustedes ya lo han mencionado, particularmente al hablar de retos, de desafíos y de problemas. Una vez emprendido el diálogo que nosotros, como académicos convencidos de su necesidad, entablamos con las culturas andinas, necesitamos voltear otra vez la mirada al sistema del conocimiento profesional —en el ámbito de la salud, en el ámbito de la agricultura. Y me gustaría sugerir que necesitamos realizar con este conocimiento académico el mismo ejercicio que ustedes han hecho con el conocimiento andino: “rascarle” lo que tiene de complejo, lo que tiene de empírico, lo que tiene de parcial, pero también lo que tiene de pragmático y práctico, además de estudiar su relación con la cosmología.

Creemos que el conocimiento académico no tiene que ser estudiado de la misma forma porque provenimos de él. Por eso mismo es necesario que hagamos este ejercicio etnográfico: observemos a ese “bicho raro” que es una enferma, que es un médico, “etnografemos” lo que hacen y luego mostrémosles el espejo, porque ellos creen que lo que hacen es lo que dice su manual, pero no es así, porque en la práctica son tan empíricos, son tan mágicos, son tan supersticiosos como dicen que son los otros. Así, este interés que muestran varios de ustedes por evidenciar que los conocimientos de ambas matrices son compatibles, son similares, son convergentes, se puede llevar a la práctica demostrándoles al personal sanitario y al personal agronómico, cuan culturalmente específica —y por tanto parcial y nada universal— es su práctica profesional. En efecto, ellos tienen sus “creeres”, sus manías, sus formas de aplicar la jeringa, la aspirina, etc., y eso no es parte de su manual, eso no es parte del currículo oficial, eso es parte currículo oculto; por ello, creo que este es un importante punto de partida para realmente lograr una confluencia entre ambos conocimientos.

Entonces, resulta necesaria esta mirada etnográfica de espejos opuestos, y creo que ese trabajo le corresponde a la academia, porque la Universidad, de alguna forma, está en medio de este diálogo. En el fondo es un diálogo triádico, porque estamos *aquí* en la academia, tenemos *ahí* el sistema profesional y *aquí* tenemos la comunidad andina. Pero, en esta triada, nuestro papel es, por una parte, enlazar, abrir el sistema profesional,

sobre todo en la formación de nuevos profesionales, y, por otra, también reside en “etnografiar” lo que puede ocurrir, el potencial que hay para una convergencia de saberes.

Siempre hablamos mucho del diálogo. La metáfora del diálogo, desde mi punto de vista, sigue teniendo un fuerte sesgo griego, socrático. Recuerden que Sócrates no era muy dialogante. Sócrates sabía lo que sabía y quería demostrarle al otro lo que sabía, o quiere demostrarle al otro algo. Todo esto es muy deductivo, y nosotros no queremos dialogar de esa forma, porque eso convertiría rápidamente el diálogo en una retórica de apropiación de algo para utilizarlo de otra manera. Entonces, no sé si la metáfora del diálogo sigue siendo la metáfora más adecuada. Además, tengamos en cuenta que –y eso ustedes lo han mostrado con las excelentes citas que analizaron– muchas veces el diálogo la cultura profesional y la comunitaria no ocurre. A veces ni si quiera ocurre entre personas provenientes de misma esa cultura, sino que a menudo ese diálogo ocurre en la mente: es intrapersonal y no interpersonal. Así, los jóvenes que están estudiando obstetricia y están recuperando el saber comunitario están haciendo estas traducciones mentales internamente. Entonces, sí es un diálogo, pero también es una traducción interna que nosotros, como docentes, todavía no podemos realizar, aunque los estudiantes ya lo están haciendo.

Lo mismo ocurre en el caso que mencione ayer sobre la Universidad Intercultural. Nosotros impulsamos e invitamos a nuestros estudiantes a dialogar entre sus saberes comunitarios y sus saberes académicos, pero, finalmente, solo ellos entablan el diálogo, y no nosotros. Y esto implica que necesariamente debemos modificar nuestra forma de entender la universidad como contenedora, hasta ahora, del saber académico. La Universidad tiene que asumir un rol nuevo que ya no es –ni puede ni debe ser– enciclopédico, que no es contenedor de saberes o canon de saberes. La Universidad es el laboratorio de encuentros entre distintos saberes, y lo que nos interesa no es tanto el contenido del saber, sino la forma de traducirlo, la forma de enlazarlo, la forma de ponerlo en diálogo, y, por eso, nuestras carreras tienen que convertirse –como lo plantea el constructivismo de Vigotsky– en algo más metodológico: el *cómo* es más importante que el *qué*. Y, si ustedes repasan el debate actual en sociología en las universidades de todo el mundo, se darán cuenta de que va quedando claro que ni si quiera sabemos hacia dónde estamos formando a los jóvenes de hoy en día, porque la sociedad, el mercado laboral, etc., están cambiando tanto que ya no podemos formar en un *qué*, sino que debemos formar en un *cómo*, para que luego los egresados

de estas instituciones puedan hacer por sí mismos estos cruces y estas traducciones entre saberes.

En ese sentido, su proyecto es pionero, porque nos da las pistas sobre cómo generar estas mallas curriculares tan novedosas en el sentido metodológico. Termino, por tanto, con una felicitación y con una invitación para que sigamos intercambiando reflexiones, porque creo que es importante que nuestros estudiantes y docentes conozcan directa y personalmente estas experiencias, precisamente por lo compatibles que son. Muchas gracias.

**REFLEXIONES
SOBRE LO
AVANZADO**

4

Hacia un diálogo de conocimientos en perspectiva intercultural

Juan Ansion, Gavina Córdova, Luis Mujica, Ana María Villacorta

PUCP

La pregunta que orienta la reflexión presentada en este libro es una invitación inicial y a la vez compleja en su abordaje: ¿cómo promover un diálogo riguroso, informado y fructífero entre las formas de conocimiento que provienen de las culturas andinas y las que son propias de la actividad académica en nuestras universidades?

Hemos buscado llamar la atención sobre la importancia y la pertinencia de iniciar un intercambio serio del conocimiento científico con aquellas otras formas de conocer que siguen vigentes en la vida cotidiana de los pobladores en muchas partes del Perú y que, a menudo, no se consideran importantes y son despreciadas como prácticas asociadas con meras “creencias” o, peor aún, con “supersticiones” que no aportan a la “ciencia” y que, más bien, entorpecen el desarrollo del conocimiento. Desde una perspectiva intercultural, por el contrario, afirmamos que existen en el mundo cultural andino formas de conocer que se han ido transmitiendo de generación en generación y – pese a regirse en parte por principios distintos a los del trabajo científico moderno – merecen ser reconocidas y estudiadas como fruto de búsquedas, de experimentaciones y de aprendizajes cuidadosos de varios milenios. Es indudable que no todas las soluciones dadas a los problemas en los campos de la agricultura y de la salud son necesariamente las más adecuadas de acuerdo a lo que se sabe en la actualidad por las vías de la investigación científica, pero todas merecen atención y examen detenido. Las prácticas adoptadas dentro de esas tradiciones son maneras de responder a retos difíciles de acuerdo a los recursos intelectuales, sociales y materiales a disposición en momentos históricos dados. Ellas representan pistas en la búsqueda

de conocer la diversa y compleja realidad para saber cómo actuar sobre ella. En ocasiones han divergido de las seguidas por las ciencias actuales y, por eso, encierran posibilidades alternativas que podrían contribuir a la construcción de un paradigma más amplio de la ciencia.

El trabajo sobre las relaciones entre los conocimientos en el mundo andino y el conocimiento científico representa un vasto programa que invita a investigar mejor de qué manera proceden ambos, cuáles son sus variantes y sus tensiones, y en qué contexto histórico y social se han ido desarrollando. Los trabajos que se presentan en este volumen invitan a profundizar en cada uno de estos aspectos, pues todos ellos son necesarios. Estamos así eligiendo un camino que pretende indagar por las sutilezas con las que la gente del mundo andino comprende y aprehende la realidad, y la conoce para actuar sobre ella. Intuimos que allí hay valiosas formas de conocer que deberían cotejarse con la entrada científica para evaluar los puntos de encuentro y también las enseñanzas que pueden surgir de los posibles desencuentros.

Sujetos de conocimiento

En la experiencia con estudiantes y docentes de universidades nacionales de Andahuaylas, Ayacucho y Cusco, hemos ido acercándonos a algunas manifestaciones del conocimiento en el mundo andino, buscando juntos generar espacios de encuentro y diálogo. En este proceso, sentimos que existe la necesidad de abrir rutas en el reconocimiento de la existencia de diferentes formas válidas de sistematizar, de teorizar, de reflexionar, de relacionarse con el entorno natural y social, tal como lo se hizo patente en los conversatorios a propósito de los temas de agricultura y salud.

Estos conversatorios han sido los espacios en los que los jóvenes se han manifestado efectivamente como aquellos que manejan “teórica y prácticamente” la información con la que desarrollan las actividades en el terreno de la agricultura y la salud. Esta constatación es la que nos permite afirmar que los pobladores andinos son sujetos de conocimiento. Los estudiantes saben de las prácticas y los conocimientos “tradicionales” por experiencia propia en su vida cotidiana. Aunque tengan niveles de conocimiento diferentes entre ellos, todos mostraron el manejo de algún tipo de saber y se vieron motivados a ampliar dichos conocimientos, lo que fortaleció las relaciones con sus familiares en su propia lengua y desde sus propias prácticas. La valoración de los conocimientos familiares en las conversaciones sostenidas con nosotros en el medio universitario ha sido suficiente para animarlos a esta búsqueda que puede convertirlos

en profesionales diferentes, abiertos a ambos mundos de conocimiento. Algo similar ocurrió con los docentes, quienes, animados a reflexionar sobre su quehacer académico en sus propias regiones, han vuelto a interesarse por las “prácticas antiguas” para trabajar la tierra y atender la salud. Con ambos grupos, los encuentros nos han permitido aproximarnos como personas interesadas en la búsqueda de aquellos conocimientos presentes en sujetos concretos y reales, para hurgar en sus significados profundos e interrogarnos juntos sobre sus posibles relaciones con la enseñanza universitaria.

A partir de estas experiencias podemos afirmar que el camino por recorrer entre la academia y la tradición es de doble vía. A diferencia de la manera clásica de plantear el tema, esta forma de aproximarse al conocimiento no supone que el este se encuentra solo de un lado (supuestamente, la Universidad), mientras que la ignorancia se ubica en el otro (la gente “común y corriente” o “no educada”). Desechamos, entonces, de plano la noción de “superstición”, que, en la actualidad, suele encubrirse con el recurso al vocablo “creencias”, para hablar de conocimientos. Al lado del conocimiento de la ciencia moderna reconocemos que existen también otros conocimientos, que no proceden de acuerdo al método científico, pero que han dado y siguen dando buenos resultados, y que, durante milenios, han servido a los pueblos andinos a relacionarse con su entorno. Vale decir que el punto de partida para entrar en el camino de la interculturalidad es la aceptación de que vale la pena intentar entablar un diálogo debidamente informado entre formas de conocimiento, sin buscar subordinar uno al otro ni desconocer el método científico a nombre de una ideología esencialista que sacraliza lo tradicional.

El punto de vista que nos guía, entonces, es el de un intercambio riguroso, libre y creativo entre sujetos de conocimiento. No obstante, debemos precisar que, si bien hablamos de un diálogo entre sujetos andinos, herederos de una larga historia cultural, con otros formados en la ciencia de la tradición occidental, los sujetos concretos están marcados también por la otra cultura. Dicho de otra forma, las personas de carne y hueso están imbuidas de conocimientos que provienen de diferentes fuentes culturales. De hecho, los estudiantes que se consideran herederos de la cultura andina están muy influenciados por la educación occidental, y los docentes de las universidades participantes generalmente comparten también en mayor o menor medida muchos elementos de la cultura de la región.

Conforme hemos ido compartiendo las reflexiones sobre los temas, fuimos descubriendo que existen muchas dudas sobre la validez, según los casos, de sus propios conocimientos. Las dudas no se refieren solo a las prácticas o a las ideas “ancestrales”, sino también a la “receta de su médico” ante la alternativa del tratamiento que ofrece un curandero. Sin embargo, la posibilidad de recurrir a estos “dos mundos de conocimiento”, aunque aceptada socialmente de manera general, no lo es dentro de la formación profesional. En el mundo académico, en efecto, se busca verificaciones de acuerdo a los criterios de validez del método científico, y se descalifican las formas de conocer que se sustentan en criterios de validez diferentes. Este contexto adverso, desigual y discriminatorio vuelve difícil el diálogo dentro de la universidad.

El diálogo abierto y constructivo entre las diversas formas de conocimiento debe partir por el reconocimiento de la existencia de las mismas y de sus muchos matices, los que se han ido construyendo a lo largo de las historias particulares de los pueblos. Los conocimientos se van forjando en respuesta a retos surgidos en determinadas situaciones físicas y sociales, y la diversidad de conocimientos es parte de la diversidad cultural en la historia humana. Ahora bien, más allá de su pluralidad interna, la cultura andina tiene una matriz cultural común que, al margen de las variaciones en sus mitos y rituales, lleva a que los pobladores andinos hagan las cosas de ciertas maneras, las hagan “a su modo”.

En relación a la búsqueda de espacios necesarios para el diálogo entre las formas de conocimiento que se originan, por ejemplo, dentro de esa matriz andina y de aquellas que provienen de otras, como la actividad universitaria, nos interesa un segundo aspecto muy importante. Se trata de las numerosas apropiaciones creativas de las formas hegemónicas de conocimiento. Como sujetos de conocimiento, los andinos han adoptado, a lo largo de su historia, estrategias interculturales de apropiación de conocimientos provenientes de fuentes culturales ajenas, lo que les permitió, entre otras cosas, resistir en muchos aspectos los embates ideológicos coloniales y poscoloniales al incorporar conocimientos hegemónicos dentro de sus propios modos de ser y de actuar. Pese a las condiciones de precariedad de quienes cultivan los conocimientos andinos y pese a su fragmentación, sabemos que –pese a las pérdidas sufridas– muchos de esos conocimientos siguen vigentes y activos, esperando espacios de reconocimiento para ocupar el sitio que se merecen.

En el largo camino recorrido nos hemos percatado de que es importante estar atentos al lenguaje utilizado por las personas y los grupos que

participan en los conversatorios. Aún resulta común que unos escuchen a otros desde la propia lógica sin percatarse de que, detrás de las mismas palabras, se encierran contenidos distintos, y que muchas veces no se logra un encuentro real. Una reflexión sobre el propio lenguaje nos ha ido ayudando a abrirnos a concepciones diferentes y a descubrir que nuestra manera de ver las cosas está situada históricamente y, por ello, siempre será parcial y limitada. La apertura a la escucha que necesitamos es, por eso, aquella que va más allá de las palabras, pues es la que penetra en las intenciones profundas de las personas y que busca entender cómo construyen sus conocimientos, cómo los validan, cómo les sirven de guía para la acción. Esta actitud no significa de ningún modo renunciar a tener nuestra propia visión de las cosas, sino que nos exige estar atentos a un panorama más amplio que puede sugerirnos nuevas pistas para descubrir colectivamente nuevas maneras de relacionarnos con el mundo.

Pistas para trabajar el conocimiento andino

Pese a su carácter limitado, el esfuerzo de reflexión realizado a lo largo de los conversatorios con estudiantes y docentes nos ha permitido elaborar algunas hipótesis para acercarnos a las maneras de conocer de los jóvenes que viven en una región del mundo andino. Al reconocer y valorar la diversidad de las formas andinas de conocimiento, llamamos la atención sobre los peligros de buscar en ellas esencias inmutables o de identificarlas con sus rasgos más aparentes y superficiales. Los conocimientos de la cultura andina —al igual que para cualquier otra cultura— tiene peculiares formas de expresión, como las que se manifiestan a través de sus tejidos, sus cantos y danzas, sus formas de organización social, entre otras. Sin embargo, no nos hemos centrado en estas especificidades, sino, más bien, en las maneras propias de construir y procesar los conocimientos en aquello en que son diferentes de las habituales en el medio académico. Al hacerlo, aparecen los espacios de desencuentro, así como las posibilidades de proponer los medios para el encuentro fructífero de conocimientos que buscamos. De ese modo, no hemos pretendido encontrar grandes novedades sobre las características de la cultura andina, sino que, desde lo observado en el trabajo participativo, hemos procurado facilitar en algo el trabajo de interlocución entre las distintas partes.

Desde este enfoque podemos resaltar una idea que es importante para las partes involucradas: en la vida cotidiana andina, la teoría y la práctica no están dissociadas, pues los procedimientos adecuados para aprender no requieren necesariamente de una teoría abstracta, sino más bien de

una actitud ante el mundo, de una manera de actuar en él que se puede resumir en el título este libro: *qawastin ruwastin*, pues la gente aprende “viendo y haciendo”.

El conocimiento transmitido de generación en generación también está sujeto a constantes actualizaciones de acuerdo a las nuevas circunstancias. El conocimiento sigue siendo ancestral en tanto responde a una manera de acercarse a la realidad y de actuar en ella, pero esta manera andina de conocer está, a la vez, siempre abierta a lo nuevo, a las influencias diversas, y, por tanto, el conocer es un proceso fluido y dinámico que no es mera repetición de lo aprendido, sino constante producción de conocimiento. Así, el aprender viendo y haciendo (*qawatin ruwastin*) es un hacer experimentando, pues la experiencia enseña. En ese proceso se renueva el conocimiento y, en ocasiones, se innova, se produce algo nuevo. Todo ello se genera en una unidad inseparable de lo mental y lo físico. Por ejemplo, guardar los productos agrícolas como el maíz en una *marka* (almacén de maíz) no se limita a reproducir los procedimientos “antiguos”, sino que supone una actualización de acuerdo a las nuevas circunstancias. La *marka* misma, en efecto, ya no es como en tiempos de los abuelos, pues se han ido incorporando nuevas informaciones para responder a los nuevos contextos.

En ese sentido, se puede afirmar que el conocimiento en el mundo andino es un “conocimiento integrado” que no aísla aquellos componentes que le dan consistencia y continuidad. En la actualidad, a la luz de los trabajos contemporáneos sobre la ciencia, se puede afirmar que las maneras de conocer en el mundo andino se asemejan mucho al pensamiento sistémico y complejo propuesto por Morin (1981). Es, además, un conocimiento que se construye en las relaciones sociales y las relaciones con el entorno. Cuando se reflexiona en conjunto, aparecen en la interacción diversas aristas que permiten conocer la realidad en forma más amplia, considerándola desde diversos ángulos. Así, por ejemplo, en un contexto de diálogo, se explicitan los matices acerca de lo que las mujeres saben sobre el parto, así como acerca de lo que generalmente se ignora y no permite su participación activa en el propio parto.

En ocasiones, la partera tradicional es considerada, por la medicina biomédica, como “especialista” para tener éxito en el desarrollo de un parto. En buena hora, porque la confianza mutua que se tienen la una a la otra facilita una atención más adecuada al niño y a la madre. Por ello, algunos médicos de hoy reconocen la importancia de este vínculo de confianza y prefieren trabajar con parturientas que se han preparado

debidamente. He ahí un importante punto de convergencia entre los dos tipos de práctica, aunque dentro de la práctica médica actual siga prevaleciendo la considerar de la parturienta como una paciente que es “objeto” de cuidados, en lugar de interactuar con un sujeto activo que requiere acompañamiento y orientación, y que sabe lo que está ocurriendo con su cuerpo.

Los conocimientos de los que hablamos, entonces, son conocimientos compartidos que se activan en contextos sociales como en el parto, en el que parturienta y partera están entre iguales y se reconocen mutuamente, pues cada una sabe lo que hace la otra. No se exige a la parturienta que facilite la labor técnica del médico, sino, al contrario, ella es la actora principal del proceso. En ese sentido, la difusión del parto vertical con adecuación intercultural constituye, sin duda, un gran paso en el intento de acercar estos dos mundos. Queda, sin embargo, mucho por hacer para ir más allá de lo meramente técnico y desarrollar formas de atención que generen el tipo de confianza y colaboración mutua que es un rasgo central en el trabajo de las parteras.

Reconocer que las personas son sujetos de conocimiento es una condición necesaria para emprender un diálogo libre y creativo. Sin embargo, aún sigue imponiéndose con fuerza una imagen de supuesta ignorancia de los actores sociales andinos, que se manifiesta histórica y estructuralmente a través de las distintas formas de discriminación. Experiencias a menudo traumáticas o difíciles en la escuela son el costo que han tenido que pagar las personas en el mundo andino para acceder a la escritura y al castellano. En ausencia de una educación intercultural y de calidad en el campo, muchos parecieran haberse convencido de que el quechua no es un idioma apropiado para el conocimiento y el acceso a la modernidad. Por ello, muchos tuvieron que aferrarse a la idea de esforzarse en el estudio en castellano para lograr ingresar a la universidad, frecuentemente después de varios intentos.

Sin embargo, las conversaciones con algunos estudiantes y profesores nos permitieron constatar que el supuesto de “ignorancia” es una delgada cáscara que se rompe fácilmente cuando se dialoga libre y abiertamente sobre el tema. Profundizar sobre el significado de los conocimientos y, en especial, del conocimiento en el mundo andino ha producido reflexiones que nos han permitido ir tomando conciencia de las diversas facetas de un conocimiento (*riqsiy*) que no separa el hacer (*ruway*) del saber del intelecto (*yachay*) y de la intuición de los procesos (*musyay*). Desde este punto de vista, resultaría valioso cotejar nuestras maneras del conocer en

el mundo universitario. Jacques Delors (1996), a su manera, en un informe de la UNESCO, distingue cuatro pilares de la educación: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser. Estas consideraciones fortalecen las pistas para conocer de diferente manera nuestras propias realidades, todo un programa para un trabajo intercultural.

Por esta razón, se requiere profundizar en la comprensión de los términos utilizados para hablar del conocimiento (riqsiy) e investigar la relación entre yachay, ruway, musyay. El dar importancia al hacer (ruway) nos coloca más allá de las “tareas manuales”. El poner mayor énfasis en la capacidad intuitiva (musyay) implica desarrollar lo que se conoce como el “ojo clínico” entre los médicos.

El conocimiento, pese a ser un concepto complejo, no se debe concebir como un producto solamente individual. Sus resultados dependen de la aglutinación de muchos elementos y del aporte de sujetos diversos que saben que lo que “ven” no proviene de un solo individuo, sino del ejercicio de juntar constantemente muchas miradas y experiencias. Lo que queremos expresar se refuerza en la siguiente idea recogida en los talleres: no es mi conocimiento, nosotros hacemos así aquí. Así, encontramos aquí una importante pista para trabajar la relación del conocimiento con la ética: en el mundo andino los conocimientos son como los “derechos reservados” de una comunidad que, por extensión, es también un sujeto del conocimiento. Cuando alguien sabe hacer algo, sabe que es el producto de una amplia cadena: solo estamos poniendo una piedrita, no estamos haciendo todo el muro.

Barreras para el encuentro de conocimientos en la Universidad

El camino hacia una Universidad intercultural requiere de muchos cambios. Necesitamos abrir nuestras mentes hacia un concepto amplio que reconozca los conocimientos de antiguas culturas, como las andinas, junto con los que se cultivan en el mundo académico. Para ello, hace falta dejar de lado los prejuicios que impiden reconocer a los pobladores andinos como sujetos de conocimiento. Esta es una importante cara del desafío que encuentra su complemento en la necesidad de enfrentar el otro aspecto del problema, esto es, la existencia de estructuras y costumbres institucionales que constituyen barreras para estos cambios.

Una de estas barreras que se observan en la Universidad y en otros espacios es la actitud de contraponer como irreconciliables los conocimientos provenientes de la tradición occidental con los que provienen de otras

tradiciones. Muchos docentes guardan un afecto especial por la cultura andina, a la que respetan por sus logros históricos y reconocen como parte de sus raíces personales; sin embargo, pero el apego a esa herencia cultural se mantiene a menudo divorciado de su quehacer universitario, como si los conocimientos andinos no tuvieran nada que aportar a su vida académica. Y los conocimientos andinos aparecen, entonces, como si fueran incompatibles con el desarrollo de la modernidad y de la ciencia, lo que impide la interacción cultural en el campo académico.

En sentido contrario, algunos buscan revalorar la cultura andina sosteniendo que esta no podrá desarrollarse si no fortalece primero su identidad, de manera independiente, en un proceso intracultural, como paso previo para cualquier diálogo intercultural. Se cae, así, fácilmente en planteamientos dicotómicos que tienden a considerar las culturas como entidades monolíticas perennes. Esta tendencia es valiosa en tanto busca revalorar la cultura, pero parte de una visión idealizada que no toma en cuenta que los procesos culturales no son independientes de las relaciones sociales e históricas en las que se desarrollan. Del mismo modo, tampoco considera que las identidades se desarrollan en la relación con otros. En una sociedad como la peruana, en la que todos en el área andina desean que los jóvenes vayan a la universidad, aun a costa de dejar su lengua y su cultura, una estrategia exclusivamente intracultural parece no tener ningún futuro, y constituye un camino excluyente que solo conduce al aislamiento. La apuesta por el trabajo intercultural, en cambio, no acepta exclusiones de ningún tipo, sino que busca desarrollar el trabajo crítico desde cada una de las matrices culturales, sacando ventaja de la pluralidad de miradas y experiencias.

La tendencia a la polarización y la exclusión en la práctica universitaria, al igual que en todo el sistema educativo, se observa en el requerimiento constante por distinguir los conocimientos correctos de los incorrectos, y separar a las personas que “saben” de las que “no saben”. Este es un tema complejo, porque no se puede negar el carácter progresivo del aprendizaje y la necesidad de evaluarlo, pero, a la vez, la historia de la ciencia nos enseña que lo que se considera verdadero en la actualidad puede mañana ser denunciado como falso. De igual modo, los caminos para llegar a lo que consideramos verdadero son variados, y los que no son parte de la corriente principal del momento pueden más tarde revelarse como buenas pistas para problemas que dentro del paradigma actual no se logran resolver. Por ello –salvo en lo que concierne el pensamiento lógico y matemático–, es mucho mejor enseñar que todas las “verdades” son provisionales y mantener abierta la mente a diversos caminos. Y,

precisamente, la cultura andina ha examinado algunos de estos caminos alternativos que con demasiada facilidad se cataloga como “creencias” o “supersticiones”.

La tendencia a polarizar los hechos y los conocimientos parece ser predominante, pero también existen muchos docentes que tienen visiones más amplias y abiertas. Muchos de ellos —especialmente los que son sensibles a los cambios y están investigando— no se dejan atrapar por una lógica dicotómica y cultivan un auténtico espíritu universitario abierto a los cuestionamientos y al pluralismo.

Una Universidad que favorece la dicotomía maltrata a los estudiantes que provienen, sobre todo, de familias con maneras de producir los conocimientos diferentes a las del sistema educativo formal. Al presentar las disciplinas y sus conocimientos de manera monolítica, se pierde la oportunidad de formar profesionales capaces de integrar, en ellos mismos, las diversas influencias culturales actuales para convertirse en profesionales creativos y distintos. Esto no significa que en las universidades no se formen profesionales de este tipo, todo lo contrario, pero esto debe más a la capacidad resiliente y a la energía creativa de los jóvenes y algunos docentes que a la manera en que la Universidad estructura su funcionamiento.

Los costos y límites de una Universidad monocultural

Lo propio de la Universidad es la búsqueda nunca acabada del conocimiento más universal posible. Conforme se estrechan los vínculos entre pueblos y el mundo se vuelve más global, se producen dos tendencias contradictorias. Una de ellas es la que tiende a reducir la diversidad con la imposición de un solo tipo de pensamiento. La globalización, en este sentido, puede resultar reductora y puede aniquilar la variedad para imponer una sola verdad, una sola forma de hacer las cosas. La otra tendencia, que proponemos y con la que nos identificamos aquí, es la inversa y consiste en ir hacia una verdadera universalización a partir del intercambio entre tradiciones culturales, sin homogenizar ni pretender la uniformidad, sino más bien manteniendo y desarrollando las cualidades de los diferentes que buscan aprender unos de otros y complementarse. Esto supone también mantener espacios para discutir y madurar los aspectos contradictorios. La universalidad, entendida así, corresponde a un pensamiento complejo, abierto siempre a revisar sus propias certezas en la confrontación continua de ideas y prácticas entre todos poniendo especial énfasis en la necesidad de dejarse interpelar

por quienes provienen de horizontes culturales diferentes. Este segundo camino es el de la universidad del mundo contemporáneo. No asumirlo supón renunciar a hacer universidad, y limitarse a repetir ideas y conceptos superados creyendo que se está difundiendo lo más avanzado de la ciencia.

Quedarse encerrado en una tendencia uniformizante implica un riesgo adicional, el de formar profesionales que se relacionan con la gente imponiendo sus conocimientos sin dialogar con la población. Así, no faltan profesionales que dan cuenta de cómo fracasaron en el campo rural hasta que averiguaron guiados por los campesinos cómo se resuelven muchos problemas y cómo se hacen las cosas. A menudo, la sensatez es la que al final permite establecer algún tipo de diálogo, pero, en general, nuestros profesionales no han sido preparados para ello y no logran sacar lecciones que les permitan volver a pensar acerca de lo que los pobladores de diferentes culturas les puede enseñar sobre su propia manera de hacer las cosas. El hecho de haber pasado por la Universidad otorgo a los profesionales cierto prestigio social, pero no los ayuda del todo a resolver favorablemente muchos aspectos del trabajo cotidiano. Meditemos sobre el siguiente testimonio referido a la manera en que la gente del campo percibe el trabajo de un profesional.

"Mi papá contaba que a un ingeniero que vino al pueblo cinco veces se le cayó el puente, hasta que algún campesino, por pena, fue donde ese ingeniero ya fracasado en su tiempo, plata, etc., porque se lo llevaba el río. Dijo, pobre ingeniero acá son tierras lejanas, ya debería haber terminado su puente, ya debería haberse ido, hay que decirle qué cosa es lo que le está faltando hacer: poner el pagapu para conciliarse con ese río."

El saber de la Universidad es muy valioso, pero no es sagrado. Es un punto de partida que deberá confrontarse con la realidad y con otras formas de conocimiento que pueden ser complementarios o competir con los propios. El merecido orgullo por un título profesional como reconocimiento de una trayectoria de estudio puede fácilmente transformarse en una actitud de soberbia que no permite prestar atención a explicaciones diferentes que podrían ser el punto de partida no solo para tener una mejor relación con la gente, sino también para cuestionar modos acostumbrados de resolver problemas y conducir así a interesantes hallazgos. Una buena formación profesional debería enseñar en primer lugar a percibir las limitaciones del enfoque y de las técnicas aprendidas. Así, un profesional competente se da cuenta de la insuficiencia de lo que sabe y busca aprender más a partir de su propia práctica. Los grandes y mejores científicos son en general

humildes, porque están conscientes de los límites de su conocimiento. Necesitamos, entonces, formarnos mejor como profesionales y científicos en los diversos campos del saber para ser capaces de poner en cuestión nuestro propio conocimiento. La arrogancia no es producto del conocimiento, sino que proviene de una actitud transmitida que revela, más bien, una deficiente formación, lo que se puede cambiar desarrollando competencias de investigación interdisciplinar.

Desarrollar el debate epistemológico para una modernidad más amplia

Las dificultades para construir una Universidad con carácter intercultural tienen una doble raíz. Primero, se asientan en prejuicios muy arraigados en contra de las poblaciones originarias, a cuyos integrantes se sigue representando como “ignorantes” o de quienes se dice “¿cómo estos indios van a conocer?”. En ocasiones se celebra la ciencia de los incas, pero se desconoce a los andinos realmente existentes, que son sujetos de conocimientos. No hace falta ahondar mucho más ante este tipo de apreciaciones que siguen teniendo mucha fuerza en nuestro medio.

Ahora bien, aunque difíciles de erradicar, estos prejuicios no plantean ningún problema teórico en una sociedad en la que reconocemos y afirmamos la igualdad de todos los seres humanos. Si este fuera el único problema, la tarea sería exclusivamente política y de desarrollo de conciencia cívica. Existe, sin embargo, otra importante dificultad, propiamente académica, vinculada al estatus del conocimiento científico, a la vez que al desarrollo de la sociedad occidental y su expansión colonial.

Desde una postura relativista, ninguna cultura vale más que otra. Una interpretación radical de este punto de vista conduciría a plantear la equivalencia de los sistemas de conocimiento. En la búsqueda de la verdad (siempre provisional, por cierto), sin embargo, no todos los métodos son igual de eficientes ni todos los resultados son igualmente convincentes ante mentes críticas que pertenezcan a culturas diferentes. Además, dados los resultados materiales alcanzados en los últimos siglos a partir de los desarrollos de la ciencia en la tradición occidental, esta se ha convertido en referente absoluto de la verdad. No obstante, una argumentación relativista más equilibrada plantearía que estos resultados no son suficientes para demostrar la superioridad de la ciencia occidental, dado que esta no se ha impuesto solo por los valores de sus argumentos, sino también, en medida importante, por la fuerza de las armas y del poder. Un segundo argumento convergente descansaría en la idea de que

los éxitos de la ciencia occidental son tales solo si se los mide de acuerdo a los propios parámetros planteados por esta, pero no lo son si se evalúan a la luz de otros principios como, por ejemplo, el logro en el desarrollo humano o la “vida buena”.

De hecho, el desarrollo de la ciencia ha estado vinculado desde sus inicios a acontecimientos históricos, sea como obstáculos para su desarrollo, sea como impulsores de las orientaciones de la búsqueda. Todos conocemos la fuerza de las oposiciones a la teoría heliocéntrica o a la teoría de la evolución,⁹⁴ al igual que el poderío de las grandes empresas que orientan la producción farmacéutica o la búsqueda de hidrocarburos. Los estudios sobre el calentamiento global muestran de manera contundente que el planeta evolucionará hacia una catástrofe si no se actúa rápidamente a nivel global, pero no faltan científicos vinculados a empresas de hidrocarburos (los autodenominados “escépticos”) que niegan la existencia de los peligros anunciados.

Ahora bien, la ciencia está vinculada a intereses y procesos históricos, pero, en tanto esfuerzo honesto por conocer está también en tensión con ellos. Por eso van surgiendo desde la comunidad científica cuestionamientos a las políticas (o más bien ausencia de ellas) en materia ambiental o los llamados en contra de toda forma de discriminación y de violencia. Y aparece con cada vez mayor claridad en el mundo que grupos culturales marginados y despreciados han desarrollado formas de relacionarse con la naturaleza que alertan sobre los mismos peligros. La búsqueda sincera del conocimiento no es, pues, el privilegio de los científicos formados en la ciencia occidental. Desde antiguas culturas se nos están recordando principios básicos de convivencia con nuestro planeta (en los Andes lo llaman pacha mama) y con todos los seres que lo habitan empezando por la convivencia entre humanos. La racionalidad científica nacida en occidente separó la búsqueda de la verdad de la cuestión moral: lo verdadero no coincide necesariamente con lo bueno. Y a la vez, la historia de la ciencia está llena de debates sobre la manera de reconciliar la ciencia con la moral. En la época actual se dan nuevas oportunidades para volver a articular la búsqueda de la verdad con la del bien social. El diálogo entre quienes vienen buscando la verdad desde diversas vertientes culturales puede sin duda contribuir a avanzar en ese camino.

94 Recordemos que Galileo fue perseguido por afirmar que la tierra giraba alrededor del sol y que Darwin, autor de la teoría de la evolución de las especies, fue también duramente criticado. En ambos casos, la crítica provino de una interpretación literal de la Biblia que, desde hace mucho, los teólogos rechazan.

Esto supone revisar las antiguas bases del positivismo, ya bastante cuestionado por muchos científicos. La perspectiva de sistemas y sobre todo la del pensamiento complejo son buenas pistas, no porque representen la nueva “verdad”, sino más bien porque son caminos humildes y siempre abiertos a nuevas posibilidades. Los nuevos descubrimientos en física, tanto en la astrofísica (relatividad) como en física cuántica, así como los maravillosos hallazgos en biología molecular y en muchos otros campos, nos obligan a mantener la mente abierta a nuevos cambios y nuevas manera de enfocar los antiguos problemas.

La ciencia busca la objetividad, pero ya no cree en un mundo de objetos fijos totalmente independientes de nosotros los observadores. Se está procesando un nuevo terreno de debates, un nuevo paradigma (Kuhn 2006) en el que podrían caber formas de conocimiento antes dejadas de lado y que han seguido pistas diversas en su relación con el universo. Este proceso es parte de cambios más globales dentro de un proyecto moderno renovado que se asiente en las múltiples historias de los pueblos del mundo. Más modernidad supone aceptar las críticas de los posmodernos, sin abandonar por ello el proyecto de construcción de un mundo basado en relaciones justas y racionales entre las personas, solo que ahora se estará muy atento a no aislar la razón del corazón, como nos lo recomiendan los sabios de todas las culturas. Ser moderno es, en ese sentido, desarrollar el espíritu y rigor crítico, no como una función exclusivamente cognitiva, sino como parte de un proceso que abarca nuestras emociones, nuestras acciones y nuestras relaciones. Y lo primero que nos indica este espíritu crítico al mirar los prejuicios y la arrogancia que descalifican los conocimientos andinos es su carácter absurdo, irracional.

Más modernidad es reconocer que la ciencia no es aséptica, que no se produce fuera de la historia y de las luchas, que la objetividad que persigue no se puede confundir con una pretendida neutralidad. Más modernidad es aceptar el diálogo con aquellos que han venido desarrollando pistas de conocimiento diferentes, porque, más allá de las discrepancias, se confía en que algo han encontrado que no conocemos y que el conocimiento del futuro, fruto de la diversidad, será más rico y plural, haciéndose y rehaciéndose constantemente. Más modernidad es también rechazar todos los fundamentalismos y pensamientos únicos, vengan de donde vengan. Es dejar las mentes y corazones abiertos, dispuestos a dejarse sorprender por lo que otros nos tienen que mostrar.

Por su naturaleza, las universidades son las llamadas a estar en el centro de este proceso de renovación de la modernidad. Y, en el Perú, lo estarán

si dejan de limitarse a difundir, con mayor o menor calidad, lo que se produce en otras partes para embarcarse en la aventura de contribuir a la construcción de ese nuevo paradigma aportando al diálogo global desde la riqueza del debate con los conocimientos producidos en sus regiones.

Este reto es enorme, pero muchos en el Perú están en condiciones de asumirlo: docentes entusiastas con una nueva mirada sobre el potencial cultural de su región y jóvenes estudiantes a quienes se les va la vida en el esfuerzo por tener éxito en los estudios a la vez, mientras no dejan de sentirse orgullosos de su origen. Existe un ambiente favorable en las mentes y los corazones. Existe un potencial intelectual y de entrega que solo requiere orientación y un mínimo de apoyo. Lo que no existe aún es la estructura universitaria, y la voluntad y sagacidad política que favorezcan el proceso.

Hace falta, lo hemos visto, el reconocimiento de estos actores dinámicos como sujetos de conocimiento, que dejen de ser vistos como ignorantes, que ellos mismos se convenzan de lo mucho que saben. Hace falta que estudien más lo suyo, que vayan al fondo de las cosas, que busquen explicaciones más allá de las apariencias, sin quedarse en las ideas recibidas, que aprendan a valorar su cultura y a encontrar sus debilidades a la luz de otras fuentes de conocimiento.

Bibliografía

DELORS, Jacques

1996 "Los cuatro pilares de la educación". En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO, pp. 91-103.

KUHN, Thomas S.

2006 *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

MORIN, Edgar

1981 *El Método*. 1. *La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.

**LOS PASOS
PREVIOS**

5

Una experiencia de investigación interuniversitaria, multidisciplinaria e intercultural⁹⁵

Margareth Najarro
UNSAAC

Introducción

La investigación es uno de los fines de la Universidad en el Perú; sin embargo, las universidades no han logrado cumplir cabalmente con este objetivo por múltiples razones. No nos avocaremos a señalar las causas de esta falencia, pero sí afirmaremos que es posible investigar en las universidades peruanas a pesar de las limitaciones que existen en los centros universitarios para el fomento de la investigación.

Esta experiencia de investigación expresa justamente la posibilidad de investigar desde la Universidad. En el año 2009, el equipo de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) convocó a dos universidades nacionales para participar en una experiencia de investigación interuniversitaria a la que se denominó “Laboratorio de Investigación”. Las universidades convocadas fueron la San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) y la San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC). La convocatoria se

95 El término “interculturalidad” aún no ha sido plenamente definido. De hecho, se utiliza en varios sentidos. En esta investigación estamos usando el siguiente: “la interculturalidad puede definirse bien como situación de hecho que se refiere a las relaciones entre culturas o bien como proyecto que apunta al establecimiento de relaciones de intercambio en condiciones de igualdad entre quienes provienen de ámbitos rurales diferentes” (Ansion 2012: 90). Nosotros hemos usado el término “interculturalidad” en ambos sentidos para referirnos a la realidad existente, con la cual interactuamos cotidianamente, y de la cual nos reconocemos parte, pero la interculturalidad también puede ser concebida como proyecto, pues al mismo tiempo, como grupo humano y académico, buscamos contribuir a la construcción de formas de interacción social basadas en el reconocimiento y respeto de la realidad social diversa. Ambos sentidos no se oponen el uno al otro, es más, pueden complementarse.

realizó a través del Programa Hatun Ñan (HÑ),⁹⁶ con la finalidad de aunar esfuerzos y sacar adelante un proyecto de investigación mancomunado, orientado a conocer la realidad de la situación de los estudiantes rurales en el medio universitario.

La investigación que se llevó a cabo fue definida como intercultural,⁹⁷ porque como grupo nos enfrentábamos a una realidad en la que “grupos culturalmente diferentes se ven obligados por las circunstancias a convivir, a compartir espacios geográficos y sociales comunes de modo cotidiano, permanente duradero, intensivo. Esta convivencia, sin embargo, está impregnada de racismo y discriminación, y se da en medio de una serie de tensiones, conflictos e injusticias sociales” (Ansión 2007: 40).

Asimismo, un grupo de docentes de las tres universidades venían de haber trabajado temas de ciudadanía intercultural, y contaban con experiencia en tutoría con estudiantes rurales, por lo cual se asumió que estos docentes abordarían la investigación desde una perspectiva intercultural. Como ya se ha mencionado, en este caso nos referimos a la interculturalidad “como proyecto”; es decir una apuesta por una convivencia sana a partir del reconocimiento de nuestras diferencias, pero también de nuestras “influencias mutuas”, para lo cual era necesario “poner a luz nuestros propios prejuicios”, y estar dispuestos a desenmascararlos, desterrarlos y combatirlos en el día a día. Desde esta perspectiva, el proyecto intercultural es, en efecto, un combate, “un combate ciudadano” (Ansión 2007), que implica una lucha explícita contra cualquier forma de racismo y discriminación, y a la vez, establece la necesidad de “cambiar las representaciones inconscientes sobre las cuales se han instalado patrones perversos de relación intercultural” (Tubino 2007: 96).

El espacio universitario es un escenario multicultural donde confluyen personas de origen cultural diverso; por tanto, en él se establecen relaciones interculturales desventajosas para quienes no pertenecen a la cultura hegemónica, especialmente para los estudiantes rurales. En

96 *Hatun Ñan* es el nombre de un programa especial de acción afirmativa que se está aplicando en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, bajo el auspicio de la Fundación Ford. A través de este programa se logró, en ambas universidades, visibilizar a los estudiantes de origen rural y realizar una serie de acciones a fin de promover su permanencia en el ámbito universitario y su consecuente graduación. El programa del Cusco empezó en el 2004 y actualmente sigue brindando soporte académico y personal a estudiantes de origen rural a través de tutorías personalizada, cursos de nivelación, reforzamiento y complementación (Villasante 2007: 183).

97 Juan Ansión establece la interculturalidad como “realidad de hecho” y “como proyecto”, usamos el término interculturalidad en esta doble acepción. (Ansión 2012: 90).

este contexto, buscamos crear puentes dialógicos entre la Universidad y la diversidad imperante, así como llamar la atención de la comunidad universitaria sobre la necesidad de afrontar la diversidad a partir del reconocimiento y respeto del otro.

En ese sentido, el objetivo de este artículo es socializar esta experiencia de investigación con la finalidad de dejar constancia de cada uno de los procesos vividos. Con ello se busca llamar la atención de los docentes universitarios y motivarlos a emprender proyectos que contribuyan al conocimiento de nuestra diversidad desde la Universidad. Empezaremos describiendo las condiciones previas que permitieron armar el equipo de investigación. Seguidamente, se describen las motivaciones que animaron a los miembros del equipo a tomar la decisión de integrar los equipos de investigación y participar activamente desde el inicio hasta la conclusión de la investigación. Sucesivamente, presentamos de manera resumida toda la organización y la metodología seguida a lo largo del proceso de investigación con la finalidad de hacer extensiva esta experiencia. En su descripción, destacamos el uso de una metodología dialógica y reflexiva, basada en el auto-aprendizaje, pero también focalizada en el inter-aprendizaje. Asimismo, se hace una presentación abreviada de los materiales usados, así como de la programación seguida en todo el proceso, con la finalidad de socializarlo en su conjunto.

Por otro lado, también se ha considerado importante dar cuenta de otros procesos que surgieron en el trayecto, tales como la necesidad de compatibilizar la dinámica de las universidades involucradas, que inicialmente generó dificultades para desarrollar la programación, pero finalmente visibilizó las diferencias en el funcionamiento de las universidades públicas y privadas, realidad que fue asumida para una mejor aproximación entre las partes, antes que como factor disociador. Igualmente, uno de los factores que contribuyó en gran medida a mantener el interés de cada uno de los miembros del equipo radicó en el hecho de haber atravesado por cada una de las etapas de investigación de manera clara y asequible, desmitificando todo el proceso. En ese sentido, tratamos de mostrar que la investigación es, en realidad, menos abstracta de lo que usualmente se cree, más aún si se toma en cuenta que toda investigación parte de una realidad concreta. Finalmente, hemos considerado importante revelar los encuentros y desencuentros, factor tan relevante en una realidad intercultural, en la que el conflicto es parte de todo proceso de interacción social. Asimismo, hemos querido compartir las reflexiones y resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación para socializar todos los aprendizajes logrados.

1. La entidad convocante

La entidad que elaboró esta propuesta de investigación fue el equipo de profesores de la Universidad Católica, quienes desde años atrás venían trabajando en temas de ciudadanía intercultural (particularmente desde la RIDEI). Este grupo, previamente estableció nexos académicos con ambas universidades a través del Programa Hatun Ñan, en el que se impartieron cursos sobre ciudadanía intercultural y lecto-escritura.

Bajo este marco, el equipo PUCP diseñó una propuesta general de investigación que involucraba a ambas universidades. Además, dirigió desde el inicio hasta la conclusión todo el proceso de investigación. El equipo PUCP, como entidad convocante, cumplió la función de dirigir y organizar todo el proceso; por tanto, tuvo que cumplir una serie de responsabilidades orientadas a llevar a cabo la investigación:

- Elaborar el programa general de investigación
- Definir la metodología
- Construir los instrumentos y elaborar los materiales necesarios para la investigación
- Administrar los fondos económicos
- Dirigir y propiciar el cumplimiento del programa y cronograma general de actividades

El Grupo Base

El grupo base se constituyó con docentes que ya habían tenido experiencia previa en temas de interculturalidad y tutoría en el Programa HÑ. Asimismo, estos docentes fueron formados en ciudadanía intercultural, y por tanto, estaban en condiciones de desarrollar una investigación desde un enfoque intercultural.⁸ Este hecho fue relevante, pues las tres universidades no solo habían establecido nexos interinstitucionales, sino que también compartían el interés por el debate y fomento de la interculturalidad en el escenario universitario. Por tanto, tenían un común interés referido a la situación de los estudiantes rurales en la universidad, hecho que facilitó la formación de los equipos de investigación, el interés académico y finalmente la ejecución de la investigación.

2. La motivación eje de la participación

Pensamos que es importante hablar sobre los motivos que animaron a los docentes a participar en este grupo de investigación “hasta las últimas

consecuencias”, como se dijo en la primera sesión de trabajo. Aunque cada participante tuvo sus propias motivaciones personales, es posible señalar y destacar las motivaciones generales.

Una de las motivaciones, está relacionada a la búsqueda del conocimiento que subsiste en el medio universitario. En teoría, investigar es una de las funciones del docente universitario, y aun cuando las condiciones para investigar son restringidas en la Universidad, los docentes tienen interés en investigar. Sin embargo, por una serie de razones que no vamos a precisar en este texto, la investigación se ha convertido en una parcela sumamente privilegiada al interior de las universidades, a tal punto que, investigar se ha convertido en una actividad de grupos minoritarios y privilegiados. De hecho, la investigación es una de las actividades más prestigiadas en el mundo académico universitario, pues se asume que la Universidad es el espacio “privilegiado”, el lugar donde se producen los conocimientos que conducen al progreso de la sociedad (Castro-Gómez 2007). Desde esta perspectiva, investigar implica, en cierta forma, cumplir con uno de los fines fundamentales de la universidad: la producción de conocimientos orientados al desarrollo social.

En este contexto, participar en la investigación planteada por los docentes de la PUCP cumplía con el propósito de contribuir al mejor conocimiento de los estudiantes rurales en el medio universitario, más aún, si consideramos que las universidades San Cristóbal de Huamanga y San Antonio Abad del Cusco albergan importante número de estudiantes rurales. Así, contribuir a conocer mejor a los estudiantes rurales y su problemática en el medio universitario era la principal intención de los participantes del equipo. .

En este contexto, la decisión del docente de participar en un equipo de investigación es también una búsqueda que parte de la necesidad del mismo docente por obtener conocimientos vinculados a entender mejor su entorno y realidad social: la necesidad de conectar la Universidad con la sociedad. Desde esta perspectiva, la propuesta de estudiar a los estudiantes Hatun Ñan era una forma de vincularse con la realidad diversa encarnada en la situación de estos estudiantes.

Por otro lado, hubo en esta propuesta de investigación varios componentes que alentaron a los docentes a conformar el equipo de investigación. En primer lugar, trabajar en equipo, desde la diversidad disciplinar y desde una perspectiva interinstitucional, implicaba participar en una actividad sumamente atractiva y novedosa, lo que generó expectativas positivas en cada

uno de los miembros. Asimismo, la presentación de un programa general de investigación y una metodología definida, clara y abreviada “planteada desde el inicio de la investigación” contribuyó claramente en la decisión de integrar este equipo. Esta programación denotaba organización y seriedad en la propuesta, por tanto, los invitados a participar terminaron convencidos de que sería una experiencia gratificante y enriquecedora.

3. Organización y metodología

Como ya se ha mencionado, la organización y metodología fue planteada por el grupo PUCP, que diseñó el programa general de investigación y propuso como tema general de estudio la situación de los estudiantes HÑ, que, en general, manifestaba una preocupación por aproximarse a la realidad de los estudiantes rurales.

De hecho, partiendo del tema general, esta investigación se perfiló en el marco de la educación intercultural universitaria, pues se trataba de focalizar a los estudiantes rurales en el escenario universitario, capitalizando dos experiencias inéditas de trabajo con este tipo de estudiantes: los Programas Hatun Ñan en Cusco y Ayacucho, los que venían siendo auspiciados por la Fundación Ford.

En este contexto, se trataba de implementar una experiencia de investigación intercultural, considerando la formación de los tutores y de los miembros del grupo ejecutor en temas de interculturalidad. Asimismo, el objeto de estudio –los estudiantes Hatun Ñan– formaba parte de una realidad multicultural que debía ser abordada desde una perspectiva intercultural a fin de reflexionar y analizar el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes rurales en el medio universitario. En este marco contextual, consideramos que no es posible plantear un estudio de tipo intercultural si los profesores involucrados no tienen una formación previa que les permita ver más allá de las “formas superficiales de la realidad” (Scheper-Hughes 1997). De hecho, la realidad multicultural debe ser encarada con profesionales preparados para confrontar la diversidad. Esto significa que en este tipo de investigación debe haber un número mínimo de profesionales formados en interculturalidad, que propicien no solo el debate intercultural, sino también que puedan reflexionar desde esta óptica; solo así es posible entablar relaciones de inter-aprendizaje (Ansion; 2012: 92).

Para este efecto, se planteó la ejecución de un laboratorio de investigación interinstitucional y multidisciplinario, en el que se

proponía desarrollar una metodología de intercambio de experiencias y conocimientos entre los miembros de los equipos de las universidades involucradas. Planteado de esta forma, se trataba de poner en marcha un proyecto de investigación multicultural e intercultural, pues se trataba de llevar a cabo un proceso de investigación con miembros formados en interculturalidad, pero también con otros que no tenían experiencia ni formación en estos temas. Así, todos confrontarían la realidad multicultural.

Se trataba de valorar a cada docente desde su formación particular, desde sus experiencias y sus enfoques, así como de utilizar e intercambiar las diversas formas de investigar de cada uno de ellos para enriquecer el proceso de investigación. Para ello, se partió del reconocimiento explícito de la existencia de formas diversas de investigar, y, por tanto, de la posibilidad y oportunidad de fomentar el inter-aprendizaje entre las diversas partes que conformaban el equipo. La metodología, ser orientó hacia el inter-aprendizaje, el diálogo y la reflexión. Por tanto, la dinámica de cada taller buscó facilitar la generación de un espacio de diálogo e intercambio de experiencias y conocimientos en aras de promover la reflexión intercultural a lo largo de todo el proceso de investigación.

Así, si bien se asumía la existencia de una metodología preestablecida, se consideraba que esta estaba abierta a modificaciones producto de la dinámica del proceso mismo. Es decir, se trató de una metodología y un proceso de investigación, flexible y dinámico, que si bien contó con parámetros previos, se fue definiendo y construyendo en el proceso mismo de la investigación.

Para ello, se formaron equipos de investigación en Cusco y Ayacucho, cada uno de los cuales definió de manera independiente su propio proyecto de investigación, pero siempre tomando como referencia el tema general: los estudiantes Hatun Ñan. En punto este proceso, el equipo ejecutor PUCP cumplía el rol del monitorear el desarrollo de la investigación a través del Programa General.

Si bien, todo el Programa General estaba previamente elaborado y la metodología diseñada, la investigación en sí misma fue construida y delineada desde la experiencia de todos y cada uno de los miembros del equipo, a través del trabajo grupal, la reflexión, el diálogo e intercambio de experiencias y conocimientos. Así, se definió la identificación del tema, la formulación de preguntas de investigación, la definición del marco teórico, la elaboración de la guía de entrevistas, y el análisis y

procesamiento de la información. Todo ello se definió en grupo y como producto del debate y reflexión permanente.

En general, el “Laboratorio de Investigación” se desarrolló a través de talleres orientados a fomentar el intercambio colectivo de conocimientos y experiencias, mediante una metodología de trabajo grupal. En cada una de las etapas, el trabajo grupal se combinó y enriqueció de la experiencia individual de cada miembro. Finalmente, el análisis e interpretación de la información se desarrolló en tres niveles: primero de manera grupal, donde se debatió y discutió cada uno de los hallazgos de la investigación; después, a nivel de los coordinadores y el equipo PUCP; y, finalmente, a cargo de cada uno de los coordinadores, quienes debían recoger la experiencia de todo este proceso. Fue bajo este marco metodológico que la investigación fue tomando un formato propio.

Autoformación e inter-aprendizaje

Esta investigación estuvo orientada hacia una metodología basada en la autoformación e inter-aprendizaje. Y aunque parezca sencillo decirlo, en realidad, en este tipo de experiencia se activa una serie de procesos personales y colectivos que merecen ser detallados.

Más allá de los objetivos académicos obtenidos, también podemos hablar de logros personales y colectivos que todos los miembros del equipo hemos alcanzado después de haber participado en todo el proceso de investigación. Uno de los principales logros fue haber fomentado el aprendizaje: aprender del otro, pero también de uno mismo. Mediante la recuperación y valoración de nuestros conocimientos –pero también de los otros– en el proceso de investigación, se afianzaron y estimularon muchas de nuestras capacidades: escuchar, analizar, cuestionar, auto-analizarnos, observar, proponer, ceder, aceptar, etc. Y, aunque parezca irrelevante hablar de todos estos procesos, consideramos que son aspectos que deben ser abordados y socializados como parte de los aprendizajes centrales de la experiencia de investigar en grupo.

La dinámica de cada taller se orientó, precisamente, a activar y promover estos procesos, pues se esperaba recuperar y fortalecer las capacidades de cada miembro del equipo a nivel personal y colectivo. Así, se buscaba promover en cada miembro del equipo la capacidad de generar conocimientos, pero también la de ser un agente receptor. De hecho, no hay forma de hablar de inter-aprendizaje si no se promueve el doble rol de ser emisor y receptor, y, aunque parezca obvio que un docente deba

contar con tales cualidades, en realidad no lo es. De hecho, la práctica docente promueve la capacidad del docente de generar conocimientos, pero la parte que le corresponde como agente receptor queda, por lo general, relegada y postergada, porque se sobrevalora su rol como sujeto de conocimiento. Hasta ahora todavía se estima al docente en función a su capacidad de poseer conocimientos, mientras que su destreza de aprendizaje no se valora ni se promueve en ningún ámbito.

De esta manera, en cada taller se promovió el inter-aprendizaje desde el diálogo y la reflexión. Así, se fomentó a través del diálogo multidisciplinario el intercambio de conocimientos y percepciones, pues se trataba de que cada cual aporte desde su formación profesional, desde su perspectiva y su experiencia personal. De esta forma, se generó realmente un diálogo de conocimientos y saberes, pues cada miembro del equipo participó, “desde su propia particularidad, con otros saberes, racionalidades y sensibilidades”(López Soria 2008: 24); se explotó al máximo esta circunstancia, y se creó un espacio de intercambio e inter-aprendizaje. Al final de toda esta experiencia, podemos decir que, “hemos investigado digna y gozosamente juntos siendo diferentes” (López Soria 2008: 26).

Organización de la investigación

La investigación se programó para dos años (periodo 2009 – 2011). En noviembre de 2009 se dio inicio al primer taller de investigación, en el que se informó a los participantes de manera detallada las condiciones, metodología y organización de todo el proceso.

El programa se desarrolló a través de talleres, orientados a desarrollar una metodología abierta al diálogo y la reflexión (véase el Anexo 1). El primer taller estuvo orientado a presentar el programa general de investigación, y a establecer la metodología y la organización a seguir. Asimismo, el primer día de taller se empezó con la investigación. La dinámica de trabajo se basó, primero, en la recuperación de lo que los miembros del taller sabían sobre los estudiantes, para lo cual se propició un ambiente de diálogo, pero también de reflexión en torno al fundamento de tales conocimientos. Diálogo, reflexión y autocrítica fueron los pilares en los que se basó este proceso.

Desde esta perspectiva, se trataba de explicitar todos los “conocimientos” y recuperar los que tenían fundamento, y, a la vez, visibilizar aquellos “conocimientos” que, aunque estaban asinados a esta categoría, en realidad, constituían percepciones de la realidad que carecían de

fundamento epistémico. Atravesar por este proceso fue sumamente enriquecedor y fue un paso adelante en la aplicación de un tipo de metodología reflexiva, que incluyó un proceso de auto-reflexión y auto-crítica. Es decir, esta no fue una investigación tradicional, en la que el investigador está fuera o, más bien, pretende estar fuera del objeto del conocimiento; al contrario, el investigador, al ser parte de la realidad que investiga, se constituye en sujeto y objeto de conocimiento al mismo tiempo.

Desde esta perspectiva, se logró focalizar vacíos, lagunas e incoherencias en el conjunto de conocimientos que se tenían sobre los estudiantes rurales de ambas universidades. Al inicio, a través de los talleres se explicitaron todos los conocimientos que se tenían sobre los estudiantes rurales. Después se reflexionó en torno a la validez de tales conocimientos, lo cual permitió evidenciar que, por ejemplo, la noción de que los estudiantes rurales sufrían de un “déficit y carencia” en el ámbito académico, que había sido asumida como un conocimiento, eran en realidad una percepciones errada de la realidad. Esta percepción, de los estudiantes rurales había contribuido en gran medida a mantener y reproducir los estereotipos sobre la imagen de los estudiantes rurales al interior de la universidad. Así, en el proceso de esta investigación, se tomó consciencia sobre este fenómeno y sobre la necesidad de investigar estos procesos y visibilizar las consecuencias negativas que acarreaban para los estudiantes rurales, pues la imagen del “déficit y carencia” promueve una serie de acciones específicas que inciden directamente en el rendimiento académico de los estudiantes rurales.

Para pasar a esta etapa de toma de consciencia sobre esta situación, había que dar pasos en un sentido inusual, esto es, reconocer que hay percepciones que son asumidas como conocimientos, pero que en realidad no lo son. En el medio universitario, muchas características de los estudiantes rurales se asumían o se asumen aún como verdades indiscutibles. Por ejemplo, cuando se definió algunas características de los estudiantes HÑ, al inicio, estos fueron descritos como tímidos, reservados, retraídos y callados. Esta imagen cambió como consecuencia de la investigación realizada, pues nos ayudó no solo a conocer mejor a los estudiantes rurales, sino también a tomar consciencia sobre nuestros propios prejuicios.

Para llegar a este punto, fue importante aprender a admitir que no lo sabemos todo, que es necesario cuestionar nuestras certezas, aceptar que partimos de cierta ignorancia y que debemos ver en esa situación

precaria la oportunidad de aprender y descubrir la verdad subyacente. Esta disposición a asumir que no sabemos, o que nuestros conocimientos pueden ser y deben ser puestos en tela de juicio, aunque parezca obvio, no es una actitud difundida en el medio académico; al contrario, nos han enseñado a proyectar una imagen de suficiencia y generalmente la asumimos. A través de esta investigación, y en el lapso de cada uno de los talleres, hemos desarrollado nuestra capacidad de cuestionar nuestros propios conocimientos.

De esta manera, todo el proceso de investigación se formuló sobre la base del diálogo y la reflexión. Partimos de un tema general de –investigación – los estudiantes Hatun Ñan– y, para pasar a uno más específico, se empezó recuperando y valorando los conocimientos que cada miembro del equipo tenía al respecto (¿qué sabemos?). En resumidas cuentas, la investigación se construyó sobre la base del conocimientos que cada investigador tenía sobre la realidad. No obstante, no basta con reconocer, valorar y recuperar el conocimiento que tenemos, hace falta también colocarse en una posición autocrítica y reflexiva sobre la naturaleza y fundamento de nuestros conocimientos. De esta manera, la metodología usada en los talleres indujo a los miembros a desarrollar la capacidad del autocrítica y reflexión, lo cual permitió identificar posibles contradicciones, vacíos y recurrencias: ¿en qué se basa nuestro conocimiento?

Este aspecto fue relevante en la metodología aplicada, porque permitió a los miembros del equipo colocarse en disposición para reflexionar de manera crítica y autocrítica sobre sus conocimientos. Cuando se trató, por ejemplo, de definir el tema específico de investigación, se partió de una realidad que los miembros del equipo “suponíamos” conocer “muy bien”: los estudiantes Hatun Ñan. Especialmente quienes habíamos cumplido el rol de tutores, suponíamos tener un conocimiento cabal y profundo de estos estudiantes porque habíamos interactuado permanentemente con ellos en las sesiones de tutoría, donde se logró entablar un espacio de interacción personalizado.

Tomando en consideración la experiencia tutorial con estudiantes Hatun Ñan, los docentes tutores creían conocer a profundidad la situación de estos estudiantes, pero después tomaron consciencia que se trataba de “formas superficiales de la realidad”, cuyas “verdades escondidas y enterradas” se develaron solo después de adoptar una posición crítica y reflexiva sobre sus certezas (¿qué esconde nuestra percepción de la realidad?; cf. Scheper-Hughes 1997).

Este despojarnos de nuestros propios prejuicios fue un proceso al cual llegamos a partir de las dinámicas de los talleres, donde se fomentó el diálogo, el intercambio de pareceres y la reflexión crítica sobre el cúmulo de conocimientos que eran aceptados como verdades indiscutibles. Tomamos consciencia del hecho de que muchos de nuestros conocimientos no tenían bases sólidas; eran, más bien, percepciones superficiales de la realidad, y necesitábamos pasar hacia un conocimiento más cabal de la realidad, para lo cual era preciso investigar. Insistimos en este proceso porque consideramos que es fundamental para investigar desde una perspectiva intercultural.

Sobre la base de esta reflexión se inició el primer abordaje a las preguntas iniciales de investigación, las cuales surgieron como consecuencia de esta misma reflexión crítica sobre cuánto conocíamos realmente a los estudiantes Hatun Ñan. Muchos de nuestros “conocimientos” tuvieron que ser examinados y cuestionados: ¿estamos seguros de lo que sabemos?, ¿en qué se basa nuestro conocimiento? Efectivamente, después de examinar las bases de tales “conocimientos”, fuimos constatando que ciertas partes de nuestro conocimiento no tenían sustento.

Así, los primeros talleres (del primero al quinto) estuvieron orientados a definir el proyecto de investigación: delimitar el tema de investigación, formular los problemas e interrogantes, y construir el marco teórico (véanse los anexos 3 y 4). Todo este proceso fue llevado a cabo bajo el auspicio del diálogo y la reflexión constantes, desde una posición intercultural, pues se trataba no solo de conocer mejor a los estudiantes Hatun Ñan, sino también de explicitar nuestras propias limitaciones interculturales, en tanto miembros de una comunidad homogeneizante. Asumimos que el carácter intercultural de la investigación supone estar capacitados para valorar, analizar e interpretar la información desde una posición crítica y reflexiva encaminada a develar las estructuras del poder y la dominación.

Cuando se concluyó con el armado del proyecto de investigación, los talleres sucesivos (quinto y sexto) estuvieron orientados al diseño del instrumento de investigación. Una vez definido, se elaboró una guía de entrevista, que buscaba revelar la experiencia académica y personal del estudiante rural, desde los años iniciales de su formación académica (la escuela) hasta su ingreso a la universidad. En este sentido, el contenido de la guía de entrevista debía reflejar la experiencia de los estudiantes con la escuela, el colegio y la universidad. Este trayecto debía describir el

largo camino recorrido por cientos de estudiantes rurales, en su afán de reconocimiento e integración (véanse los anexos 5 y 6).

Una vez consensuado el contenido, se procedió a la aplicación. Previamente se reflexionó sobre la forma en que debía ser aplicado el instrumento, pues se trataba de obtener información fehaciente, para lo cual fue necesario pensar en estrategias de aplicación del instrumento, tales como establecer previamente un diálogo inicial antes de la aplicación de la entrevista que nos permitiese generar un clima de confianza. Las entrevistas realizadas eran abiertas y grabadas, para no interrumpir el proceso de diálogo establecido entre el estudiante y el entrevistador. Por otro lado, cada profesor tuvo que generar sus propias estrategias para aplicar las entrevistas de la mejor manera posible. Dado que los estudiantes rurales trabajan y estudian generalmente, no es fácil pactar una cita con ellos; por tanto, había que consensuar las fechas de la entrevista y adecuarse a su disponibilidad horaria, así como buscar el espacio adecuado para conducir la entrevista, pues se trataba de generar un espacio propicio.

A cada profesor se le asignó un número limitado de entrevistas. Previamente los coordinadores seleccionaron a los estudiantes a ser entrevistados y después se asignó a estos estudiantes a cada miembro del equipo. Para la selección de cada estudiante se tomó en consideración el género, la carrera profesional y el lugar de nacimiento. Con estos criterios se esperaba tener en la lista de estudiantes a entrevistar, un grupo que nos muestre las diferencias de género, carrera profesional y el lugar de origen.

De esta manera, una vez aplicadas las entrevistas, cada docente tuvo que transcribirlas. Una vez concluido este proceso, se procedió a analizar e interpretar la información contenida (talleres séptimo, octavo y noveno). Previamente, se socializaron las impresiones y aprendizajes que cada entrevistador obtuvo luego de aplicar las entrevistas. Esta parte del proceso fue central, pues más allá de la información contenida en las entrevistas, los entrevistadores, al aplicar el instrumento, en definitiva fueron impactados por la realidad, la cual había superado largamente sus expectativas.

Posteriormente, se programó una etapa de capacitación en un programa específico (Atlasti) que permitiese ordenar la información para su interpretación. Los coordinadores de cada equipo, más un miembro de cada universidad nombrada por el grupo ejecutor, recibieron una

capacitación adicional en Lima para adentrarse mejor en el manejo de la información. Posteriormente, las personas capacitadas se abocaron a vaciar la información de las entrevistas en el mencionado programa, y, una vez concluida esta fase, los coordinadores se dedicaron a elaborar un informe preliminar de los hallazgos encontrados en las entrevistas. Este informe se presentó de manera escrita y fue sustentado oralmente en cada universidad por el coordinador respectivo, y se puso a consideración de cada equipo de investigación, para su debate y para lograr un consenso respecto a las conclusiones.

De esta manera, la etapa de interpretación de la información, que también siguió la misma dinámica de reflexión crítica de la información, se llevó a cabo en los dos últimos talleres, en los cuales se discutió ampliamente sobre los resultados de la información. Después de esta fase, los coordinadores volvieron a escribir el informe tomando en cuenta todos los aportes realizados por los miembros del equipo, lo que dio lugar al documento final elaborado.

Sucesivamente, se socializaron los hallazgos encontrados en cada universidad en un evento general llevado a cabo en Lima. Se buscaba compartir e intercambiar experiencias de todo el proceso entre ambas universidades, y de socializar los aprendizajes logrados; asimismo, se trataba de examinar el impacto de esta experiencia a nivel personal e institucional.

De esta manera, se cumplió con la programación establecida. A lo largo de cada taller y con un tipo de metodología pre establecida, pero que al mismo tiempo se fue construyendo a través del diálogo, la reflexión y el intercambio, se logró un conocimiento más cabal y objetivo sobre la situación de los estudiantes rurales en el espacio universitario.

Materiales utilizados en el proceso

La programación incluyó además una serie de instrumentos y materiales utilizados, que no dejan de ser importantes, ya que constituyen soportes materiales a la hora de ejecutar un plan de investigación. El equipo PUCP elaboró un programa general de investigación, el mismo que se distribuyó a cada participante, con la finalidad de que todos manejen el proceso y organización de cada uno de los eventos a realizar. Se trataba de brindar información oportuna sobre todo el proceso de investigación. Asimismo, al inicio de cada taller se distribuyó el programa específico de cada sesión, el mismo que consignaba el cronograma de actividades de

manera detallada. Con estos materiales, el integrante de cada equipo estuvo constantemente informado de lo que se tenía que hacer en cada taller y de los actividades pendientes para los siguientes talleres.

De la misma manera, durante todo el proceso de investigación se elaboró una serie de materiales auxiliares en función a cada actividad, para lo cual se contaba siempre con una persona encargada de tomar apuntes y elaborar una especie de resumen de las actividades realizadas en cada sesión. Por otro lado, también cabe destacar la utilización de una serie diversa de materiales pertinentes para cada actividad (ver Anexo 2). En función al tema a trabajar se elaboraron los siguientes insumos:

- Extractos de resúmenes de lecturas, previamente elaborados por el equipo PUCP, orientadas a recuperar la experiencia de investigación de otros autores. Estas lecturas se distribuyeron de manera oportuna a cada participante con la finalidad de fomentar el carácter autoformativo del proceso.
- Esquemas que visualizaron cada una de las propuestas planteadas por los miembros del equipo
- Tarjetas que contenían preguntas orientadoras, tales como ¿qué sabemos sobre los estudiantes HÑ?, ¿qué queremos saber?, etc.
- Cuadros que sintetizaban y visualizaban los aportes formulados en cada sesión de trabajo
- Separatas con indicaciones precisas sobre las actividades que se realizaban de manera individual, que tenían la función de informar y recordar a los miembros del equipo sobre las actividades que quedaban pendientes para las siguientes reuniones
- Hojas de síntesis de los diálogos de talleres anteriores, que sirvieron para recapitular los temas tratados
- Videos relativos al tema trabajado

4. Compatibilizar la dinámica universitaria

Al inicio de esta investigación, toda la organización, metodología y programación de actividades estuvo diseñada, pero, al mismo tiempo, todo el proceso estuvo abierto a cualquier reajuste propio de todo proceso de investigación. De hecho, se modificaron muchos aspectos referentes a la metodología y organización general, tales como las fechas de los talleres, los mismos que tuvieron que reajustarse y adecuarse según la dinámica de funcionamiento de las universidades públicas. Por ejemplo, las fechas para la realización de los talleres se programaron y consensuaron con los miembros de cada equipo; sin

embargo, estas fechas se reprogramaron por diversas causas: tomas de local universitario, paros y huelgas, todo lo cual implicaba además la reprogramación de períodos de exámenes que eventualmente coincidieron con las fechas de los talleres programados.⁹⁸

Sin embargo, al margen de estas dificultades, se cumplió con el programa general de trabajo. La comunicación fue un factor relevante que permitió a los miembros del equipo mantener el interés por sacar adelante y continuar con la investigación “hasta las últimas consecuencias”. Es cierto que en las universidades públicas existen muchos problemas por resolver, pero, al mismo tiempo, existen fortalezas “como en toda institución. Al final, el interés e ímpetu de los profesores pudo más que cualquier obstáculo que se presentó a lo largo de la investigación, lo cual es una expresión de las posibilidades y fortalezas que hay en las universidades para sacar adelante diversos proyectos de investigación.

5. Desmitificar la investigación

Como lo mencionábamos en un apartado anterior, en las universidades la investigación es una actividad que se ha reducido a grupos minoritarios, que generalmente investigan de manera individual. Las razones del porqué la investigación no es una actividad generalizada en la comunidad universitaria son muchas. Una de ellas radica en el sobredimensionamiento del proceso de investigación. Generalmente, se asume que la investigación es una actividad compleja que exige un alto nivel de conocimientos, tan alto que muy pocas personas se atreven a embarcarse en este proceso. A esto contribuye la excesiva teorización que gira en torno a la investigación; así, por ejemplo, cuando un especialista trata sobre la forma de investigar, generalmente la forma en que aborda la naturaleza de la investigación, es tan teórica y abstracta que la investigación se convierte, en teoría, en una actividad demasiado compleja y abstracta.

98 Aunque todo este panorama refleja una situación incierta, hay que considerar que esta es la realidad en que se encuentra la universidad pública peruana, a la espera de una nueva Ley Universitaria que debe enfrentar y confrontar esta realidad. Es en este escenario en el que se desarrolló la investigación, confrontando dos realidades distintas, la universidad pública y la universidad privada. Es también desde esta realidad desde donde logramos aproximarnos e interactuar hacia un proyecto común. Estos inconvenientes, sin embargo, no fueron un impedimento para cumplir los objetivos trazados, lo cual ciertamente expresa la posibilidad de sacar adelante proyectos en la Universidad.

Se trata, entonces, de desmitificar la investigación, convertirla o hacer de ella un proceso más factible y, por consiguiente, más accesible, pero no por ello menos riguroso y serio. Justamente esta fue una de las características de esta experiencia de investigación, en la cual investigar fue una práctica dialógica y reflexiva, enriquecedora y motivadora. De por medio estuvo una metodología flexible en la que, cada miembro del equipo aportaba en la medida de su experiencia y sus conocimientos, de tal manera que todos se beneficiaban de la experiencia de unos y otros, pues cada cual tenía experiencias distintas que compartir. De este modo, la investigación partió desde la experiencia de los miembros, recuperando y valorando la experiencia previa y los conocimientos de cada integrante, pero, al mismo tiempo, desde una posición reflexiva y autocrítica sobre la validez de tales conocimientos.

Llevada a cabo de este modo, la investigación fue una experiencia sumamente gratificante. En pocas palabras, la metodología aplicada logró desmitificar el proceso, permitió atravesar a todos los miembros del equipo por las diversas etapas de la investigación paso a paso, en las que cada cual aportó desde su experiencia y conocimientos.

6. Conectar realidad e investigación

Otro factor relevante en este proceso fue haber logrado conectar la investigación con la realidad. Así, se rescató el ejercicio de investigar como práctica que parte de una realidad concreta, realidad que – muchas veces– suponemos conocer, pero que en ocasiones conocemos solo superficialmente. En este punto, cabe resaltar que, aunque la investigación planteó la necesidad de conocer mejor a los estudiantes Hatun Ñan, era imposible ceñirse exclusivamente a este sector, pues este segmento estudiantil no vive aislado o al margen de la comunidad universitaria, compuesta también por estudiantes ciudadanos, trabajadores administrativos y docentes universitarios. Es decir, no es posible estudiar a los estudiantes rurales al margen de los demás miembros de la comunidad universitaria. Por tanto, se trataba también de estudiar y conocer mejor a la comunidad universitaria en relación a los estudiantes Hatun Ñan. Los propios miembros del equipo de investigación, como parte de la comunidad universitaria estuvimos inmersos en este estudio. Vale decir que cumplimos un doble rol: fuimos investigadores, pero también investigados a la vez. Desde esta perspectiva, hemos transitado por nuevas formas de investigar, no menos rigurosas, sino más bien distintas y alternativas a las tradicionales formas de investigar.

Aunque el objetivo no fue investigar a los docentes, resultó imposible obviar una mirada hacia nosotros mismos en tanto personas y profesionales que interactuamos cotidianamente con los estudiantes. Lograr este nivel de reflexión fue realmente importante, porque nos mostró en su real dimensión la complejidad de la realidad, y que nosotros no estamos fuera de ella, sino que, al contrario, somos parte integrante de esa realidad compleja.

Así, conocer la realidad, aproximarse a ella, no implica necesariamente colocarnos al margen del objeto de la investigación. En este caso, los miembros del equipo de investigación intentamos develar una realidad de la cual somos parte activa y pasiva. Desde esta perspectiva, nos estudiamos a nosotros mismos: en el laboratorio de investigación, nosotros mismos fuimos objeto de estudio, desde una posición crítica y reflexiva.

7. Encuentros y desencuentros

Una parte importante de la experiencia de trabajar con un grupo multidisciplinario e intercultural fueron los encuentros y desencuentros. Está claro que el conflicto está presente en todo tipo de interacción humana, nos acompaña permanentemente y surge de manera impredecible. Por tanto, hay que aprender a convivir con él, hay que confrontarlo y asumirlo como parte del proceso mismo. Lo importante es no dejar que los conflictos impidan la ejecución y conclusión de los proyectos, lo que puede suceder si no somos capaces de mirar más allá de los conflictos.

Desde nuestra experiencia, todo trabajo en grupo atraviesa por conflictos de diversa índole, el problema es cómo abordar estos episodios. En principio, es importante, asumir que los conflictos son naturales a cualquier tipo de relación humana y que literalmente convivimos con ellos; no podemos hacerlos desaparecer. Así, muchos conflictos no desaparecen, están latentes y se activan de improviso, justo cuando menos lo esperamos, y, si nos toman desprevenidos, pueden suscitar interferencias en la ejecución del trabajo en curso.

Ante la posibilidad de los conflictos, es importante estar atentos y preparados para abordarlos a través del diálogo y la reflexión, y ser conscientes de que no todos los conflictos se resuelven: algunos se quedan latentes, están ahí midiéndolos nuestros niveles de tolerancia. Por tanto, la capacidad de percibir el conflicto, la voluntad de resolverlo, supone dar pie a una negociación entre las partes. Tal vez, parte de la negociación sea tomar conciencia de que ningún conflicto debe ser tan fuerte que nos impida

lograr nuestras metas. En todo caso, aun cuando no sea posible resolver un conflicto, esto no debe ser motivo de ruptura; en este caso se debe apelar a la tolerancia y al compromiso de seguir adelante.

En nuestra experiencia de investigación, se suscitaron conflictos a lo largo del proceso de investigación, muchos se resolvieron y otros se quedaron pendientes; aprendimos a aceptarlo así, y a pasar por alto nuestras diferencias. Aprendimos que interactuamos desde una infinidad de puntos de vista, circunstancias, perspectivas y actuaciones –individuales y colectivas–, que hacen de la interacción humana un proceso complejo.

Desde una perspectiva intercultural, los desencuentros nos permitieron aproximarnos al otro para conocer formas diversas de percibir un mismo hecho y tomar consciencia de la complejidad de la “realidad”. Nos generó dificultades, pero también nos ayudó a conocernos mejor, podríamos decir, a encontrarnos mejor. Y fue desde el desencuentro desde donde aprendimos a conocernos y aceptar nuestras diferencias. En la práctica, aprendimos a “ubicarnos éticamente frente a la pluralidad”. Esto implicó respeto mutuo a nuestras diferencias y aceptar que la interacción no es pacífica, sino más bien está impregnada de conflictos que generan tensiones.

El diálogo fue la base para encarar los desencuentros, pues es la única forma de aclarar los puntos discordantes, que en ocasiones, incluso no llegan a aclararse. No obstante, el hecho de saber que hay puntos divergentes disminuye las tensiones. En la práctica, el equipo de investigación vivió la interculturalidad en carne propia, pues aprendimos a relacionarnos e investigar también desde el conflicto.

8. Reflexiones sobre el proceso

Sabemos que trabajar en equipo exige una serie de condiciones personales y académicas, experiencia para la cual los miembros de la comunidad universitaria generalmente no estamos formados ni preparados. Sin embargo, aprendimos sobre la marcha, auxiliados por una metodología adecuada y pertinente. En el caso de los docentes que habían trabajado en el Programa Hatun Ñan, se sabía que estos tenían experiencia en trabajo grupal, y por tanto, con esta investigación consolidaron sus habilidades para trabajar en equipo. En realidad, los miembros de las tres universidades involucradas venían de haber trabajado en equipo, en mayor o menor medida, aunque no necesariamente en investigación, lo cual contribuyó a fortalecer esta experiencia.

Por otro lado, algunos docentes que no habían trabajado anteriormente en equipo, lograron obtener una buena experiencia de investigación multidisciplinaria con enfoque intercultural. Asimismo, se consolidaron al interior de los grupos habilidades de inter-aprendizaje, práctica que no está difundida en el medio universitario, en el que generalmente se establecen relaciones de competencia.

En el ámbito universitario, la imagen del docente está asociada con la enseñanza, pues es el que imparte los conocimientos, y, generalmente su condición de sujeto que también debe estar en predisposición a aprender, queda opacada por la del sujeto del conocimiento. De hecho, todos estamos conscientes de que así como enseñamos también tenemos que aprender, pero en la práctica, la capacidad de colocarse en una situación de aprendizaje ha sido relegada a un ámbito privado y personal. Entonces, trabajar en equipo implica desarrollar capacidades y habilidades personales y académicas que fomenten ciertas prácticas a nivel personal. Colocarse en la disposición de aprendizaje permanente, asumir una posición más crítica y real frente a nuestros conocimientos, y estar en la capacidad de cuestionarnos a nosotros mismos no es una actitud tan simple como parece. Son habilidades que hay que desarrollar y sobre las que hay que tomar consciencia

En esta misma línea, no es usual en el medio universitario reflexionar en torno a la validez de nuestros conocimientos, o problematizar nuestros fundamentos y certezas; el auto-análisis y la reflexión son campos que no han sido desarrollados en el proceso de investigación- Por tanto, hablamos de actitudes y posturas que en el discurso de esta investigación han sido abordadas, e incluso modificadas como parte del diálogo y la reflexión.

En este contexto, a través de esta investigación se ha logrado cambios a nivel académico, profesional y personal. Por ejemplo, se ha conseguido que los profesores de cada equipo visibilicen las incoherencias en el cuerpo de conocimientos o percepciones que se tenía como ciertos de manera casi absoluta. En realidad, muchas de nuestras percepciones fueron develadas y sacadas del cúmulo de conocimientos donde habían permanecido siempre a con esa categoría. Ahora podemos entender cuánto de lo que suponemos conocer en realidad es superficial o se trata de simples percepciones de la realidad.

Citaremos ampliamente un solo un ejemplo de este proceso, porque consideramos que cuando hablamos de metodología, no se trata solo de técnicas, métodos y formas de investigar, desde la teoría, sino, sobre todo,

desde la práctica, que es desde donde entendemos mejor los frutos de la metodología. Así, para mostrar los aportes de la metodología aplicada, ilustraremos con un ejemplo los logros alcanzados.

Cuando se trató de definir a los estudiantes rurales, con los cuales los docentes involucrados interactúan cotidianamente en el medio universitario a través de la práctica docente, una característica atribuida a los estudiantes por estos fue la timidez. Los docentes mencionaban que en las aulas universitarias, los estudiantes rurales generalmente no hablaban en clase, y, de hecho, no lo hacen. Por tanto, desde esta experiencia docente se podía asumir que los estudiantes del campo tenían esta característica. Más aun, los profesores que habían tenido la oportunidad de trabajar en el Programa HÑ como tutores de estos estudiantes también estaban convencidos de que los estudiantes eran tímidos y reservados, con lo cual la teoría de la timidez de los estudiantes quedaba plenamente enraizada.

La opinión de los tutores tenía mucho peso, pues se asumía que estos conocían mejor a los estudiantes, debido a que habían establecido vínculos con ellos en el plano personal en las sesiones de tutoría. Se aceptaba plenamente que el tutor conocía mucho más que cualquier otro docente la problemática y la situación de los estudiantes rurales al interior de la Universidad. En efecto, los tutores sí tenían una relación más estrecha y personalizada con los estudiantes, pues la tutoría que se aplicó en el Programa HÑ fue primordialmente personalizada. De hecho, se consideró que la timidez de los estudiantes era un punto muy importante, pues esto influía en su desempeño académico.

La investigación, permitió al grupo de profesores y tutores develar sus estereotipos, con lo cual se constató que catalogar a los estudiantes como tímidos por naturaleza es una actitud plenamente arraigada en el medio universitario y difícil de erradicar. Así, en el trascurso de esta investigación logramos visibilizar este fenómeno. Develamos los hechos que a simple vista no se aprecian, que solo podemos observar después de una investigación, lo cual nos permitió mirar a los estudiantes rurales desde una perspectiva más real, que era uno de los objetivos al inicio de esta investigación. Pero, al mismo tiempo, esa mirada distinta que se logró del estudiante no se circunscribió exclusivamente a los estudiantes rurales, sino también fue una mirada sobre *nosotros* mismos, sobre la forma cómo operan y se recrean los estereotipos. Desde esta perspectiva podemos afirmar que la interculturalidad no es solo un proceso de construcción, sino también de deconstrucción de un conjunto de actitudes y creencias que están profundamente arraigadas en el imaginario colectivo. Es necesario

reconocer que cada uno de nosotros forma parte activa y pasiva de esa realidad compleja, pues reproducimos consciente o inconscientemente los estereotipos vigentes en nuestra sociedad. Además, se ha tomado conciencia de la importancia de investigar sobre estos aspectos, que a nivel cotidiano pasan desapercibidos, e incluso dejan de ser importantes porque se han convertido en parte natural del paisaje social.

Esta investigación nos permitió visibilizar esa imagen estereotipada que se tiene no solo sobre los estudiantes rurales en la universidad, sino también sobre la población rural en general. Por tanto, una conclusión y aprendizaje, entre muchos otros, de esta experiencia de investigación fue tomar conciencia de cuánto de lo que suponemos saber sobre los estudiantes rurales constituye solamente percepciones de la realidad, que son asumidas, sin más, como verdades incuestionables. No hubiésemos desmontado nuestra imagen de los estudiantes “tímidos” de no haber investigado al respecto; incluso, si no hubiésemos dudado de nuestras certezas, seguiríamos pensando plenamente que los estudiantes rurales son tímidos.

Ahora sabemos que los estudiantes rurales no son tímidos. Es la tendencia homogeneizante que todavía prevalece en la Universidad, —y no solo la Universidad— la que determina, con prácticas de exclusión y discriminación, que los estudiantes rurales asuman roles de subordinación frente a la cultura hegemónica. No existe en la universidad una vía que nos ayude a entender estos procesos, y que por tanto, cuestione estas estructuras mentales para cambiarlas. Sin embargo, no solo se trata de la Universidad, en realidad la homogeneización educativa empieza desde los inicios del sistema educativo, de la cual la Universidad es fiel reflejo. En este contexto, el desafío de la Universidad es tomar el liderazgo hacia la valoración de la diversidad desde la Universidad, como parte de una agenda social pendiente que involucra a toda la sociedad peruana.

Para los estudiantes rurales, la discriminación y el racismo no es algo novedoso; de hecho, han convivido con ellos desde sus primeros años de vida, primero en la escuela, luego en el colegio y finalmente en la Universidad. Por tanto, la Universidad es más de lo mismo, un espacio donde la discriminación pervive y con la que hay que aprender a convivir. Es en el espacio universitario, donde los estudiantes rurales terminan convencidos del rol que les toca cumplir en la sociedad, un lugar siempre por debajo de los estándares homogeneizantes. En este contexto, los estudiantes rurales, hacen todos los esfuerzos posibles para cumplir con el papel asignado: se muestran tímidos y reservados para contentar a ese

ojo vigilante que siempre está atento a ponerlo en su sitio si osara dejar el lugar que le corresponde.

“Ser y no ser” (Zavala y Córdova 2010), en realidad se trata de aprender a ser lo que no se es, ser uno distinto, ser lo que el libreto señala. En este contexto, insistimos en que esto no se da solo en la Universidad, sino en todas las entidades y niveles educativos. La “inferiorización” de las culturas tradicionales, por ser distintas a la cultura hegemónica, se aprende y se reproduce desde el sistema educativo, en el que la Universidad es el último escalón.

Los alumnos rurales, han aprendido desde el colegio que no deben ser lo que son, que para ser aceptados en el medio educativo y urbano tienen que dejar de ser lo que son. Entonces, esto implica no hablar mucho, para evitar críticas e incluso burlas; los estudiantes deben cuidarse en todo momento, para evitar “hablar mal” o motosear, o tener algún comportamiento que pueda ser visto como inadecuado. En este contexto, los estudiantes usan estrategias para evitar la burla y el cuestionamiento, una de ellas es hablar poco, lo cual es percibido por la comunidad universitaria como expresión de timidez. Es una invención –como ya se ha dicho– de ese otro (Zavala y Córdova 2010) que tiene un papel subordinado que debe cumplir. El problema es que estas estructuras subyacentes no se ven a simple vista, son invisibles y pasan desapercibidas, se han naturalizado y forman parte del paisaje “natural”.

Nos hemos extendido ampliamente en este ejemplo, porque consideramos que, más allá de la metodología, es importante socializar esta experiencia de deconstrucción que nos ha ayudado a conocer mejor a los estudiantes rurales, pero también conocer cabalmente la estructura universitaria, de la cual nosotros somos parte central. Con una metodología intercultural hemos logrado una aproximación más coherente a nuestra realidad, y pensamos que este es uno de los aportes de esta metodología. Aparentemente, todo lo que se ha descrito líneas arriba puede parecer sencillo, pero en realidad es un proceso que toma tiempo: tomar conciencia de cómo reproducimos casi mecánicamente estereotipos y liberarnos de ellos toma tiempo. Para el equipo todo esto se desarrolló de modo un poco más rápido, pues años antes ya se venían discutiendo estos temas y, precisamente por eso, es justo socializar esta experiencia.

Vivir esta experiencia de investigación fue relevante desde varios ámbitos, y más allá de cuanto nos hemos aproximado a la realidad de

los estudiantes, sirvió en la práctica para “poner a luz nuestros propios prejuicios” (Ansion 2007: 43). Esta práctica fue central, pues nos colocó en una situación real y crítica frente a la realidad, y es desde esta posición que escribimos y damos cuenta de esta experiencia.

En esta perspectiva, es importante también destacar que la investigación comienza sobre un conjunto de conocimientos de la realidad que cada investigador posee, y es ese bloque de conocimientos los que establecen una conexión entre la realidad que se conoce y aquello cuyo conocimiento se desea profundizar. La experiencia de investigar es mucho más asequible cuando simplemente partimos de una realidad específica que conocemos en mayor o menor grado. Pero, también se trata de analizar esos conocimientos y cerciorarnos de sus fundamentos reales, reconocer que mucho de lo que se asume como “conocimientos”, son formas de conocer superficiales, y que, por tanto, deben ser corroboradas.

Desde este punto de vista, durante nuestra experiencia de investigación, partimos de una realidad concreta: los estudiantes HÑ, a quienes teníamos la certeza de conocer en profundidad, dados los vínculos que habíamos logrado establecer en las sesiones de tutoría. Sin embargo, en el proceso de investigación, tomamos consciencia de que ciertas partes de nuestro conocimiento estaban mezcladas con percepciones, y que, por tanto, había que investigar al respecto. Así, llegamos a focalizar vacíos y contradicciones en nuestros conocimientos, desde donde precisamente partieron los primeros problemas a investigar.

Asimismo, trabajar en equipo implica activar una serie de habilidades diversas. La capacidad de consensuar es otro aspecto importante que hay que destacar. Participar en una experiencia de investigación multidisciplinaria nos permitió contar con diferentes enfoques y experiencias diversas, pero, al final, justamente se trataba de consensuar en diversos planos, aprender a aceptar el punto de vista de otros.

La situación de los estudiantes que asisten a las universidades es diversa y compleja, realidad que en verdad nos es más ajena que cercana. Aún hace falta conocer más para afrontar y encarar la diversidad. En este contexto, investigar sobre la situación de los estudiantes sensibilizó al grupo involucrado sobre la real situación de los estudiantes, pero también sobre la necesidad de fomentar el cambio que nos permita construir una sociedad más equitativa y coherente. Así, parte de las ganancias de investigar fue haber desarrollado nuestra sensibilidad, esa “capacidad de sentir y ponernos en el lugar del otro” (Tubino 2012: 117).

Por ejemplo, un momento sumamente interesante en el transcurso de la investigación tuvo lugar con ocasión de la aplicación de las entrevistas a los estudiantes. Antes de realizar estas entrevistas, los docentes, en especial los tutores del Programa HÑ, suponían tener un conocimiento más o menos importante sobre los estudiantes rurales, pues, al fin y al cabo, convivían cotidianamente con ellos en las aulas universitarias. Más aún, los docentes que habían trabajado como tutores de estos estudiantes, consideraban conocerlos mejor por la aproximación que tenían en las sesiones de tutoría. Sin embargo, el hecho de haber aplicado las entrevistas fue para todos una experiencia abrumadora. Después de haber entrevistado a los estudiantes, los docentes tomaron mayor consciencia de lo poco que conocían sobre la realidad y las circunstancias de los estudiantes. De esta manera, esta experiencia, nos colocó frente a una realidad que, nuevamente, suponíamos conocer. Constatamos en la práctica de la investigación cuán superficial era nuestro conocimiento sobre los estudiantes, y cuánto influía este supuesto en la práctica docente, académica y personal.

Esta investigación nos ha confrontado con esa realidad diversa, de la cual todos somos parte, pero cuyo conocimiento es aún insuficiente. Contribuir a desenmarañar esa diversidad para convertirla en fortaleza es un desafío para la Universidad en particular, pero también para la sociedad en general. Conocer mejor a los estudiantes universitarios de origen rurales nos ha permitido confrontar esa diversidad. Este espacio de investigación ha sido un espacio de diálogo y reflexión desde la diversidad como miembros de una comunidad universitaria igualmente diversa.

Con este trabajo buscamos socializar nuestra experiencia y llamar la atención sobre la importancia de encarar la diversidad desde la Universidad, desde una perspectiva intercultural sobre la base del diálogo y la reflexión. ¿No es del ámbito universitario desde dónde deben surgir las transformaciones en beneficio de la sociedad?, ¿no debe ser la Universidad pertinente con su entorno social? Hasta ahora, la Universidad ha sido un espacio en el que se han recreado formas de interacción social históricas, y pensamos que, en el contexto del debate intercultural en boga, es necesario que la Universidad forme parte de este debate. En este contexto, buscamos compartir no solo esta experiencia de investigación, sino también nuestra preocupación sobre el rol de la Universidad en la transformación de las inequidades. Conocer mejor a los estudiantes HÑ implica también tomar partido a fin de erradicar las injusticias sociales; es “el reto de hacer que nuestra disciplina sea más relevante y que no resulte

opresiva para la gente que estudiamos”, de “volvemos intelectuales orgánicos”, dispuestos a entablar relaciones “simétricas y honestas”.

Así, los aprendizajes son diversos y en varios sentidos. Esta investigación nos ha permitido también tomar mayor consciencia de nuestro rol como docentes y tutores, el que no solo se circunscribe a impartir conocimientos, sino también a contribuir a la deconstrucción de “patrones del poder y del saber imperantes [...] que nos impiden hablar con el otro y dejar que el otro nos hable.”(López Soria 2008). Es necesario que precisar que los patrones de poder en el medio universitario son reproducidos por todos los miembros de la comunidad universitaria, incluso por los propios estudiantes y profesores. Por tanto, esta deconstrucción se debe realizar también a nivel de nosotros mismos, pues asumimos que nosotros como docentes somos actores centrales del sistema de poder y del saber imperante; así, nos preguntamos cuánto de esta situación nos “beneficia” en tanto nos permite mantenernos en una situación de poder. Por tanto, cuando hablamos de interculturalidad, tenemos que hablar no solo del otro, sino también de nosotros mismos, y no colocarnos en un plano neutro.

Conocer a los estudiantes más allá del aula y la tutoría nos permitió aproximarnos a una realidad más compleja, de la cual nosotros somos parte activa. En este contexto, los miembros de la comunidad universitaria tenemos responsabilidad al reproducir y mantener las relaciones de “poder y dominación”, al reproducir las desigualdades, aunque sea de manera inconsciente.

9. Los resultados.

Después de atravesar por esta experiencia de investigación, el resultado tangible de todo este proceso se resumió en un texto escrito publicado el año 2012. Pero, más allá de esta publicación, los aprendizajes que se dieron en el plano personal y profesional merecen ser destacados. Deconstruir nuestras certezas y comprenderlas en su real dimensión fue uno de los primeros logros que nos permitió avanzar. Así, muchos de los conocimientos que suponíamos tener sobre los estudiantes HÑera en realidad parte de esa mirada “etnocéntrica” y oficialista, ampliamente difundida en las universidades y en la sociedad, que reduce a los estudiantes andinos y amazónicos bajo el estereotipo del “déficit y la carencia” (Zavala y Córdova 2010). Lógicamente, los profesores somos parte importante y central del sistema del poder y el saber al interior del

espacio universitario, y, por tanto, somos quienes reproducimos consciente e inconscientemente esa visión dentro y fuera de la Universidad.

En ese sentido, la investigación sirvió para visibilizar este fenómeno y, por sobre todo, para asumir este hecho, con lo cual se dio inicio a una transformación personal operada en cada miembro del equipo. De esta manera, hemos tomado consciencia de que nuestro rol como docentes no es solamente enseñar, es también transformar el medio universitario, para lo cual hace falta investigar la realidad universitaria. La pertinencia y la calidad también suponen promover cambios en beneficio de los actores sociales; y hacer del escenario universitario un espacio promotor de transformaciones sociales que contribuyan a la equidad, la inclusión y la justicia social.

Elevar la calidad de la enseñanza superior también supone transformar el escenario universitario, hacer de este espacio un lugar realmente abierto a la diversidad, más pertinente a la realidad multicultural del país. Para ello hace falta “contribuir a la deconstrucción de los patrones del poder y del saber imperante, que nos impiden hablar con el otro y dejar que el otro nos hable” (López Soria 2012: 22). Incidir e insistir en el hecho de que los docentes somos parte de esa racionalidad del saber y del poder, y en gran medida esa situación, no resulta cómodo. Esta investigación nos ayudó también a dejar esa posición privilegiada y de poder, para asumir nuestras propias inconsistencias.

Es cierto que la Universidad tiene que adecuarse a la exigencia de promover la diversidad al interior del claustro universitario, y es cierto también que la interculturalidad es todavía un desafío para la universidad, pero hay que reconocer que es “una agenda pendiente” (Tubino 2007: 1079), que no se debe evadir o postergar más: urge promover el cambio “entre sujetos de diferentes culturas y de tradiciones epistemológicas igualmente distintas” (Prada y López 2012: 37). Este puede ser un aporte de la Universidad a su entorno multicultural: propiciar el paso de la multiculturalidad a lo intercultural (Schmelkes 2012: 83), para lo cual hace falta indagar, reflexionar, visibilizar la diversidad.

Esta investigación, de hecho, implícitamente buscó llamar la atención sobre las formas tradicionales de interacción en las universidades. Asimismo, cumplió con las exigencias actuales acerca de la necesidad de contar con profesores investigadores “de las culturas de sus estudiantes” (Schmelkes 2012: 41). Claro está que en este punto, a la Universidad le hace falta capitalizar la presencia de los estudiantes rurales, por la

tendencia tan difundida de asumir plenamente que “ya los conocemos”, prejuicio que es necesario erradicar, lo cual pasa necesariamente por una “transformación mental”.

Esta investigación también ha desarrollado nuestra capacidad de aprender, cuestionarnos y auto-analizarnos, lo cual nos permitió salir de la concepción tradicional del docente como “agente transmisor de conocimientos”. Así, el docente es también agente del cambio, pues “construye conocimientos en el contexto donde trabaja y con los estudiantes con los que interactúa” (Schmelkes 2012: 41). Se trataba de “desnudar las formas superficiales de la realidad para exponer las verdades escondidas y soterradas” (Sheper-Hughes; 1997), las cuales no están fuera de nosotros, sino en nosotros mismos.

Asimismo, más allá de la investigación propiamente dicha, se trataba de adoptar una posición más reflexiva y crítica, “decir la verdad”, o, mejor, descubrir la verdad a través del análisis de nuestras propias actitudes y de los demás. Pensamos que esta experiencia se puede inscribir en lo que se considera como “epistemologías reflexivas más que objetivistas” (Scheper-Hughes 1997). Finalmente, esta investigación implicó una participación “activa y comprometida” con un proyecto intercultural que busca simplemente aceptar la diversidad en términos de respeto mutuo.

Para finalizar, consideramos importante destacar que al ser esta una experiencia de investigación desde una perspectiva intercultural debe recordarse que hemos utilizado el término “intercultural” para definir la “realidad de hecho”, realidad en la que nos hemos sumergido y de la cual somos parte constitutiva. Pero, más allá de la investigación, estamos comprometidos con la interculturalidad como proyecto en el que todos estamos involucrados:

“Igualmente importante es que el Estado y las organizaciones de la sociedad civil conjuguen esfuerzos para que todos los ciudadanos vayan desarrollando el hábito de interesarse por aprender del otro cultural, del que es diferente. Esto significa ir en contra de la tendencia generalizada de considerar ignorante al que no maneja los conocimientos de la cultura hegemónica, para reconocer que hay formas diversas de conocer y de relacionarse con el mundo, y que todos tenemos mucho que aprender de esas diferentes formas. Por ello, un proyecto intercultural no puede confundirse con un proyecto para indígenas: si no es un proyecto para todos, no tiene sentido” (Ansion 2007: 45).

Bibliografía

ANSION, Juan

2007 *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

2007 "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Eds. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp. 79-92.

GUBER, Rosana

2001 *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

LÓPEZ SORIA, José Ignacio

2008 "Universidad e interculturalidad". En *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. Lima: PUCP.

LÓPEZ, Luis Enrique

2001 La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana y el Caribe. UNESCO.

MONTEZ ITURRIZAGA, Iván.

2007 "Tensiones asociadas al establecimiento de estándares". En *Estándares de aprendizaje: definiciones, tensiones y propuestas para el Perú*. Lima: CNE.

PRADA, Fernando y LÓPEZ, Luis Enrique

2012 "Educación superior y descentramiento epistemológico". En *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. Lima: PUCP, pp. 29-53.

POOL, Deborah

2000 *Visión, raza y modernidad. Una economía visual del mundo andino de imágenes*. Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo y Consejería en proyectos.

PNUD

2004 "Tres mitos en torno a la libertad cultural y el desarrollo". En *Informe sobre desarrollo humano 2004. "La libertad cultural en el mundo diverso de hoy"*.

SEGATO, Rita.

2006 *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales*. Brasilia: Universidad de Brasilia.

SCHMELKES, Sylvia.

2004 *Marginación de la educación superior. Educación superior intercultural. El caso de México*. México. Revista Mexicana de Educación

SHEPER-HUGHES, Nancy

1997 *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Editorial Ariel.

TUBINO, Fidel y MANSILLA, Katherine (eds.,)

2012 *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. Lima: PUCP.

ZAVALA, Virginia y CÓRDOVA, Gavina

2010 *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: PUCP.

ANEXOS

Anexo 1

Taller	Objetivos
1	-Presentar el programa general, metodología y organización. -Reconocer la importancia de investigar bajo un tema común. -Definir el tema y las preguntas de investigación.
2	-Continuar con la delimitación y definición del tema de investigación. -Identificar y analizar las categorías del marco teórico
3	-Retomar con el marco teórico conceptual -Reflexionar en torno a “nuestro” conocimiento sobre los estudiantes: ¿Realmente conocemos la situación de los estudiantes HÑ? - Problematizar sobre “nuestras” certezas. -Consensuar las preguntas centrales de investigación.
4	-Construir el marco teórico conceptual. -Contrastar la teoría con la experiencia (casos de los estudiantes). -Insistir en relativizar “nuestro” conocimiento sobre los estudiantes HÑ.
5	-Definir el marco teórico -Consensuar técnicas adecuadas para la investigación. -Iniciar la elaboración de la guía de entrevista, y reflexionar en torno a su aplicación.
6	-Capacitar en el uso del software Atlasti a docentes encargados de codificar las entrevistas, dos por equipo.
7	-Socializar e intercambiar aprendizajes producidos luego de la aplicación de las entrevistas a los estudiantes HÑ. -Identificar las diversas formas en que los docentes han incorporado el proceso metodológico. -Estimular a los docentes a iniciar proyectos de investigación similares.
8	-Definir cruce de categorías y su aplicación en la interpretación de la información procesada.
9	-Socializar y debatir los hallazgos de la investigación.
10	-Revisar la versión final del informe.
11	-Examinar y recuperar los aprendizajes desarrollados en el proceso de investigación. -Revisar los informes finales de investigación con el aporte de los 3 equipos de trabajo. -Evaluar el impacto de las investigaciones realizadas en la dinámica pedagógica en los programas Hatun Ñan, y en la Universidad.

Anexo 2

Materiales y preguntas surgidas en el proceso	Actividades y objetivos
¿Cómo se evidencia la complejidad de la interculturalidad en los estudiantes HÑ? ¿Cómo se evidencia en ellos la construcción de las diferencias que establecen jerarquías en lo social y cultural?	- Preguntas iniciales para abordar el tema general de investigación
Textos/separatas: Nancy Scheper-Hughes. “La muerte sin llanto”. Deborah Poole. “Visión, raza y modernidad. Introducción”. Marisol de la Cadena. “Viejos diálogos en torno a la raza: una introducción al presente”.	- Reconstruir la ruta metodológica focalizando preguntas de investigación y objetivos de autores. - Los miembros del equipo leen individualmente los trabajos y seleccionan citas donde los autores puntualizan las preguntas y objetivos de investigación. - Equipo PUCP selecciona extractos de ambas lecturas e identifica los problemas y objetivos de investigación en ambos textos. Se debate. - Surgen preguntas iniciales que son registrados como parte de un esquema preliminar. - Cada miembro elabora dos preguntas de investigación y las envía al equipo PUCP. Sobre esta base se elabora el cuadro consolidado. - Cuadro consolidado de preguntas planteadas por cada grupo.
¿Qué sabemos sobre el origen de los estudiantes HÑ? ¿Qué queremos saber sobre el origen de los estudiantes HÑ y sus implicancias?	- Debate grupal. Se elabora 2 listados: lo que se sabe, y otro sobre, lo que se quiere saber sobre los estudiantes HÑ.
Separata: “Cómo definimos la pregunta y objetivo de investigación”. Cuadro: con ideas síntesis planteadas por los docentes.	- Para los ejercicios de retroalimentación y debate en grupo. - Esquema de investigación producto del debate

1 ¿Estamos seguros de lo que sabemos?, 2. ¿Cuán pertinente y factible es aquello que queremos saber sobre nuestros estudiantes para esta investigación? 3. Qué relaciones establecemos entre lo que sabemos y queremos saber? CD con lecturas: Ideas orientadoras para la lectura: ¿Qué ideas me ofrece el texto y como nos ayuda a entender los conceptos propuestos en nuestra investigación? ¿Qué interrogantes surgen sobre la investigación a partir de las ideas del texto?	- Romper con nuestras certezas - Orientar la reflexión y el análisis. Consolidar las preguntas de investigación y la construcción del marco teórico. Cada docente debe leer y elaborar resumen
Ejes de investigación: CONDICIONES, ESTRATEGIAS Y RENDIMIENTO: ¿Qué sabemos?, ¿qué queremos saber? (con alusión a cada eje) ¿Estamos seguros de lo que sabemos? Problematización: a) Con relación a las condiciones: ¿Cuáles son?, ¿qué peso tienen, ¿son causas? b) Con relación a las estrategias: ¿cuáles son?, ¿cómo cambian? c) Rendimiento: ¿Qué es?, ¿cómo nos damos cuenta que un estudiante rinde o no?, ¿cómo verificamos el rendimiento?, ¿es suficiente?	Diálogo en grupos: responden a las interrogantes. Reflexión sobre las motivaciones, pertinencia y factibilidad de la investigación. -Debate de los conceptos eje de la investigación. Reformulación de la pregunta de investigación.
El marco teórico ¿Qué es un marco teórico conceptual? (herramienta adecuada), ¿para qué la construimos?	Definir el marco teórico y su función como lente que nos permite ver i/o explicar la realidad ¿cómo lo construimos? (conjunción entre la experiencia, información pre-via e información nueva de autores)

CD con lecturas para el marco teórico:	Cada docente elabora resumen de la lectura asignada tomando en cuenta las siguientes preguntas: a) Qué ideas ofrece el texto y cómo me ayuda a comprender los conceptos propuestos en la investigación? b) ¿Qué interrogantes surgen sobre la investigación a partir de las ideas del texto Focalizar la forma cómo los autores recuperan su propia experiencia en sus textos.
Preguntas: ¿Con qué información contamos para responder a nuestras preguntas de investigación? Se entrega cuadros de resumen con información de las fichas de inscripción de los estudiantes HÑ. Se entrega a los participantes un modelo de guía de entrevista.	Reconocer algunas técnicas de investigación cualitativa - Equipo PUCP presenta técnicas de investigación cualitativa (Entre-vistas individuales y grupales, observación, grupos focales). - Se seleccionan las técnicas más pertinentes. - Cada docente elabora una pre-pregunta clave con sub-preguntas para la entrevista de investigación . - Se analizan las preguntas formuladas. Se seleccionan las más adecuadas y se reformulan otras. - Con todo el material el coordinador operativo elabora la versión preliminar de la guía de entrevista.
Preguntas; ¿Cuáles han sido los pasos para el desarrollo y diseño de la investigación? ¿Qué se ha logrado elaborar en cada paso? ¿Se puede aplicar esta experiencia de investigación en temas de su especialidad con otros docentes y estudiantes? ¿Qué aprendizajes ha generado esta experiencia de investigación a nivel personal y de grupo?. ¿Cuáles de sus esquemas y paradigmas se han puesto en cuestión?, ¿cómo y por qué?.	Recuento de los talleres desarrollados poniendo énfasis en la metodología seguida. Se reflexiona y dialoga en torno a los aprendizajes logrados en el lapso de esta investigación. Se dan algunas recomendaciones sobre las dificultades vividas.

Anexo3**GUÍA DE ENTREVISTA - UNSAAC****DATOS GENERALES****APELLIDOS Y NOMBRES**

¿En qué año naciste?

¿Cuándo es tu cumpleaños?

¿Dónde naciste? (especificar nombre de la comunidad, distrito, anexo)

¿Has vivido allí siempre?

I. INFORMACIÓN ACADÉMICA

1. ¿Dónde estudiaste la primaria?

2. ¿De qué año a qué año?

3. ¿Qué idioma aprendiste primero? (se refiere a la lengua materna)

4. ¿Tus primeros años en la escuela fueron en quechua o en castellano?

5. ¿Cuándo sentiste que entendías bien al profesor?

6. ¿Dónde estudiaste la secundaria?

7. ¿De qué año a qué año?

8. ¿Cómo te fue en el colegio?

a) Percepción escolar

9. ¿Podrías mencionar tus experiencias positivas y negativas en la escuela?

10. ¿Cómo era tu vida en la comunidad y cómo cambió cuando entraste a la escuela?

11. ¿Y en el colegio? Podrías mencionar tus experiencias positivas y negativas

II. ENTRE EL COLEGIO Y LA UNIVERSIDAD**a) La idea de la universidad**

12. ¿Cómo se te ocurrió la idea de la universidad?

13. Has estado en alguna academia preuniversitaria, Cuál?

14. ¿Estuviste en una o varias?, ¿Por qué?

15. ¿En el CEPRU?

16. ¿Te ayudó pasar por la academia?, ¿en qué?

17. ¿Estudiaste por tu cuenta?

18. ¿Cómo financiaste el pago de la academia y subsistencia ¿(armar el proceso)

19. ¿Cómo fueron combinando diferentes estrategias: trabajo, estudios en la academia, o por su cuenta/ estuvo todo el tiempo estudiando o trabajó por periodos, cómo lo ayudaron los padres o parientes?

b) La universidad

20. ¿Año de ingreso a la universidad?

21. ¿Carreara profesional?

22. ¿Cómo así elegiste?
¿Era lo que querías?
¿Intentaste cambiar de carrera?, ¿Lograste cambiar?
23. ¿La universidad era lo que te imaginabas?
24. ¿Cómo cambió tu vida después de haber ingresado a la universidad?

III. SITUACION ACTUAL

a) Economía

25. ¿Y dónde vives?
26. ¿Con quién vives, compartes con alguien tu habitación?, ¿por qué cómo así?
27. ¿Es alquilado?, ¿es muy caro el alquiler?
28. ¿Es casa de un pariente?, ¿allí tienes alguna obligación?
29. ¿Trabajas? (si contesta que NO preguntar: Tampoco temporales/ cachuelos?)
30. ¿Dónde? ¿en qué horarios?
31. ¿Qué tipo de ayuda recibe de sus padres y/o familiares? (dinero, productos o ambas cosas)
32. ¿Dónde tomas tus alimentos: desayuno, almuerzo, cena, y los fines de semana, feriados?
33. ¿Cómo sufragas/ costear tus estudios en la universidad?
34. ¿Cuánto gastas al mes?

IV. LA FAMILIA

35. ¿Cuál es la ocupación de tu padre?
36. ¿Qué otras actividades realiza?
37. Ocupación de tu madre (si contesta ama de casa preguntar qué cosas hace en la casa)
38. Otras actividades que realiza (dentro de la comunidad)
39. ¿Cuántos hermanos tienes? (nivel de estudios de cada uno, especificar si son varones o mujeres)
40. ¿Qué produce la familia?, ¿venden algo de eso?
41. ¿Tu papá te habla en quechua o en castellano?, ¿y tu mamá?, ¿y tus hermanos?, ¿con tus amigos?

V. ESTRATEGIAS ACADÉMICAS

42. ¿En qué momentos te gusta estudiar?
43. ¿Dónde estudias?
44. ¿Cómo estudias?, ¿te organizas para estudiar?
45. ¿Cómo te preparas para un examen?, ¿te da resultado, tienes buenas notas?
46. ¿Qué dificultades tienes para estudiar?
47. ¿Aparte de aprobar los cursos tienes tiempo para profundizar o entender mejor lo que te enseñan en las clases?, ¿Cómo así?
48. ¿Crees que aprobando los cursos estarás formando para responder a las exigencias profesionales, cómo así?

49. ¿Qué haces para relajarte?, ¿cómo celebras tus cumpleaños?, ¿practicar algún deporte?

VI. RELACION CON LOS DOCENTES

50. ¿Cómo ves a tus docentes?, ¿Qué aspectos positivos y qué aspectos negativos les ves?
51. ¿Qué dificultades encuentras en el desarrollo de las clases?, ¿Cómo te sientes en las clases?
52. ¿Qué haces para superar estos problemas?
53. ¿Qué aspectos te han cuestionado los docentes en tu desempeño académico (durante las exposiciones orales, presentación de trabajos, desarrollo de la prueba escrita, y otros)?
54. ¿Qué aspectos te han cuestionado tus compañeros?
55. ¿Cuáles fueron tus estrategias para superar estas críticas?
56. ¿Cómo sabes qué hacer con cada profesor para aprobar el curso?
57. ¿Has desaprobado cursos?, ¿a qué crees que se deba?
58. ¿Has escuchado casos de estudiantes que hacen regalos, pagan, etc.?

VII. RELACIONES FAMILIARES Y REDES SOCIALES

a) Relación con la familia

59. ¿Cada cuánto tiempo vas a tu casa?, ¿cuándo fue la última vez que fuiste?, ¿qué hiciste allá?, ¿Cómo te reciben en casa?
60. ¿Te gusta regresar a casa, por qué?

b) Círculo de amigos

61. ¿Tienes amigo (s) de confianza? Varones y mujeres?, ¿son de la misma comunidad, zona o barrio?, ¿Son de tu misma carrera?, ¿Son de tu mismo ciclo? .
62. ¿Qué te gusta de tu(s) amigo(s)?
63. ¿Puedes contar con ellos (as) cuando tienes problemas económicos o personales?
64. ¿Son estos amigos de otras comunidades o de la ciudad?
65. ¿Sientes que te ayudan en tus estudios?
66. ¿Tienes enamorado (a)?, ¿sientes que te ayuda en tus estudios?
67. ¿Pertenece a algún grupo (religioso, de música, de danza, de estudio, Asociación de residentes?

VIII. ACTITUDES Y RECEPCIONES FRENTE A LA CIUDAD Y EL CAMPO

a) La comunidad

68. ¿Cómo definirías a la gente de las comunidades, como la tuya? (aspectos positivos y negativos)
69. ¿Qué aspectos positivos destacarías de tu comunidad / y / negativos?
70. ¿Cómo crees que te ven ahora que eres universitario la gente de tu comunidad?
71. ¿Cómo te diferencias de los miembros de la comunidad ahora que estás en la universidad?

72. ¿Y al mismo tiempo cómo te diferencias con los de la ciudad?

b) La ciudad

73. ¿Cómo definirías a la gente de la ciudad?

74. ¿Qué aspectos positivos destacarías de la ciudad /y/ negativos?

75. ¿Qué hiciste para adaptarte a la vida del Cusco?

c) La universidad

76. ¿Qué cosas positivas y negativas tiene la universidad?

77. ¿Puedes contar experiencias negativas con los cursos y profesores en clases, notas actas, aplazados, cambio de reglas, etc.?

78. ¿Qué opinas de las tomas de local, huelgas y paros?

79. ¿Qué aspectos deberían cambiar en la universidad?

80. ¿Conoces algún caso de discriminación en la universidad?

81. ¿Alguna vez fuiste discriminado? (cómo, por quién, qué sentimiento te generó, lo superaste?)

d) Los cambios

82. ¿En qué has cambiado desde tu llegada a la universidad?

83. ¿Cuáles consideras cómo cambios positivos y cuáles cómo cambios negativos?

84. ¿Fuera de los cursos, qué has aprendido en la universidad?

85. ¿Qué consejo le darías a un cachimbo para adaptarse mejor a la universidad?

86. ¿Qué proyectos tienes ahora?

Anexo 4

GUIA DE ENTREVISTA -UNSCH

DATOS GENERALES

Sexo:

¿Dónde naciste?

¿Cuántos años tienes?

¿En qué año terminaste la secundaria? ¿En qué año ingresaste a la universidad?

¿Cuál es tu carrera profesional? ¿En qué serie te encuentras?

SITUACION PREVIA DEL ESTUDIANTE HATUN ÑAN.

A.- Espacio de vida y relaciones sociales.

1. ¿Nos podrías contar de qué **lugar** provienes y cómo es tu pueblo?
2. ¿**Con quienes** vivías en tu pueblo? ¿Cómo te fue la relación con la familia? (padres, hermanos) ¿Ha habido maltratos? [físico, verbal,]
3. ¿A qué **actividades** económicas se dedicaba tu familia?
 - a. ¿Cuál era más importante?
 - b. ¿Tú participabas en alguna de ellas? ¿Cómo recuerdas esa participación?

B.- Redes sociales

1. ¿Más allá de tus familiares, ¿**con quienes te relacionabas** más cercanamente en tu pueblo?
 - a. ¿Por qué con ellos? ¿Qué **consideración** tienes de esas personas?
 - b. ¿Han **influido** en tu vida y de qué manera? ¿Te impulsaron a salir del pueblo, a seguir estudiando?

C.- Educación previa

2. Hablemos ahora de tu **educación** tanto primaria y secundaria:
 - a. ¿Qué lengua aprendiste primero? ¿Qué se decía en tu casa, en tu comunidad, sobre el castellano y el quechua?
 - i. [Si su lengua materna no es el castellano:] ¿Tuviste dificultades en la escuela con el castellano? ¿Cómo lo aprendiste?
 - b. ¿**Dónde** estudiaste la primaria y la secundaria? ¿Qué decían en la escuela sobre el quechua?
 - c. ¿Cómo te fue en el aprendizaje? ¿A qué se debió? ¿Cuáles eran tus mayores **dificultades** y en qué cursos te iba bien?
 - d. ¿Qué recuerdas de tu experiencia de estudiante en la primaria? Háblanos de **lo bueno y lo malo**. ¿Cómo eran tus profesores? ¿Cómo te trataban?
 - e. ¿Y qué recuerdas de tu experiencia de estudiante en la secundaria? Háblanos de **lo bueno y lo malo**. ¿Cómo eran tus profesores? ¿Cómo te trataban?
 - f. ¿Recibías **apoyo** académico de personas y de quienes? Y ¿de qué manera te han apoyado?

D.- Violencia sociopolítica

3. Ahora pasemos a hablar sobre la **violencia sociopolítica** que afectó a nuestra sociedad, en ese sentido te pregunto:
 - a. ¿**Tu pueblo** o lugar de donde provienes ha sido afectado por la violencia? ¿Qué puedes contar sobre esto?

- b. **¿Tu familia** ha sido afectada por la violencia sociopolítica? En caso de ser afirmativo ¿de qué manera afectó?
- c. ¿Hubo personas que te **ayudaron**? ¿Quiénes? ¿Cómo así ellos llegaron a apoyarte? ¿Qué hicieron por ti? ¿Qué dificultades te ayudaron a resolver?

E.- Recordando los imaginarios previos

- 4. ¿Cómo imaginabas que era la ciudad de Ayacucho?
- 5. Y cuando estabas en la secundaria, ¿te imaginabas que podías estudiar en la universidad? ¿Qué pensabas de los docentes como de la carrera profesional que querías estudiar?
- 6. Ya pasando a la toma de decisiones ¿en qué profesión o profesiones habías pensado antes de decidirte por una de ellas?

LA LLEGADA A LA CIUDAD

- 1. ¿Quiénes y cómo te **apoyaron** para ir a Ayacucho y seguir estudiando?
- 2. ¿Con quién viniste a la ciudad y dónde te quedaste? ¿Era tu primera experiencia en la ciudad?
- 3. Al llegar a la ciudad ¿se te ha presentado dificultades, como qué? ¿A qué le tenías miedo en la ciudad?
- 4. ¿Cómo aprendiste a desenvolverte en la ciudad? ¿Quiénes te apoyaron (familiar, amigo, paisano, persona ajena)?
- 5. Y en la actualidad ¿quiénes te apoyan?
- 6. ¿Qué cosas nuevas has aprendido al vivir solo en una ciudad? ¿Qué haces para enfrentar situaciones nuevas y de riesgo? ¿Te han servido las cosas que aprendiste en tu pueblo para desenvolverte en la ciudad? ¿Cómo qué?

SITUACION ACTUAL DEL ESTUDIANTE HATUN ÑAN.

Las condiciones materiales de vida del estudiante

Vivienda

- 1. ¿Dónde estás viviendo en la ciudad y desde cuándo? ¿Ese lugar te facilita estudiar o no? ¿Cómo así? ¿te sientes cómodo?

Los ingresos económicos.

- 2. ¿Cómo vienes afrontando el costo de tus estudios?
 - a. ¿En qué cosas gastas más? ¿Qué **gastos priorizas** y por qué? ¿Qué otros postergas?
 - b. [En caso de faltar o ser insuficiente] ¿haces algo para resolver tus necesidades económicas y en qué momento? ¿Te **autofinancias** y desde cuándo? Lo que ganas ¿cubre todo los gastos?, [en caso de faltar] ¿cómo solucionas?
- 3. ¿Consideras que te afecta en tus estudios? ¿Cómo?
- 4. [A pesar de las limitaciones económicas] ¿Alguna vez pensaste dejar o abandonar tus estudios? ¿Qué es lo que **te da fuerzas** para seguir adelante?

La Salud y alimentación.

- 5. ¿Cómo te encuentras en cuanto a la salud?
 - a. En caso de sentirte mal de salud ¿Cómo vienes afrontando ese malestar y desde cuándo?

- i. ¿Buscas ayuda de alguien? ¿Alguna vez has acudido a algún servicio de la universidad? [Sí:] ¿Cómo te fue? [No:] ¿Por qué no?
 - ii. ¿Acudes al hospital o sigues algún tratamiento natural y por qué? ¿Cómo has elegido el tratamiento que utilizas? ¿Te está curando? ¿Utilizas algún saber de tus padres, de tu pueblo? Cuéntanos.
 - b. ¿Consideras que tus problemas de salud te están afectando en los estudios?
6. Desde que has ingresado a la universidad ¿Dónde comes con frecuencia?
- a. ¿Por qué lo haces allí? ¿Qué alimentos consumes siempre? ¿Estás contento con tu alimentación?
 - b. [En caso de prepararse sus alimentos:] ¿Por qué lo haces? ¿Alguien te apoya en la preparación? ¿Tenías experiencia de cocinar antes? Los productos que utilizas ¿cómo lo consigues? El tiempo dedicado a cocinar ¿no te afecta en tu estudio? ¿Te reúnes con familiares, amigos, paisanos para cocinar? ¿Con que frecuencia lo hacen?

REDES COMUNICATIVAS.

7. Ahora que vives en la ciudad, ¿mantienes comunicación con tus padres y familiares? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué medios utilizas para ello? ¿Cómo te sientes estar alejado de ellos?
8. En la actualidad ¿cómo te relacionas con tus amigos y compañeros de estudios?
- a. ¿Cómo así llegaste a interactuar con ellos? ¿De dónde son? ¿Con quienes tienes mayor acercamiento y te sientes a gusto?
 - b. ¿Qué cosas haces con tus compañeros y amigos? ¿Solicitas apoyo en casos que necesitas? ¿Tienes confianza en ellos? ¿Te dan sugerencias, recomendaciones?
 - c. ¿Te tratan con respeto? ¿Tienes facilidad o no para integrarte a cualquier grupo de tus compañeros?
 - d. ¿Haces caso a lo que te recomiendan los amigos? ¿Alguna vez algunos te convencieron para hacer algo que afectó tus estudios, como por ejemplo faltar a una clase o un examen? ¿Cuál fue tu actitud?
 - e. ¿Pertenece a alguna asociación, club, círculo de estudios y qué hacen? [En caso positivo:] ¿Consideras que te ayuda en tu realización personal?
 - f. ¿Recurres a otros estudiantes para informarte sobre trámites y procedimientos administrativos?
 - g. ¿Has experimentado alguna forma de discriminación? [En caso positivo:] ¿De qué te han discriminado y quiénes? ¿Cómo reaccionaste? ¿Afectó tu rendimiento académico y desenvolvimiento personal?
9. ¿Consideras que Hatun Ñan te ayuda a superar algunos problemas, como cuáles?
- a. ¿Desde cuándo estás en Hatun Ñan?
 - b. ¿Hay algún problema o dificultad fuerte que Hatun Ñan te ayudó a resolver?
 - c. ¿Por qué estás en Hatun Ñan? ¿Qué beneficios te da? ¿Qué más te gusta del Hatun Ñan?

- d. ¿Te ayuda la tutoría en algo? ¿En qué?

FORMACIÓN PROFESIONAL

Carrera actual

10. ¿Cómo así decidiste seguir una carrera profesional en la Universidad de Huamanga y no en otra?
11. ¿Participaron otras personas en la elección de la carrera y cómo?
12. Para lograr ingresar a la universidad ¿qué cosas has tenido que realizar?
 - a. ¿Cómo te preparaste para ingresar a la universidad?
 - i. ¿Has estado en academia?
 - ii. ¿Cómo hiciste para saber todo lo que necesitabas para ingresar? ¿Hacías grupos de estudio? ¿Obtenías fácilmente la ayuda de tus compañeros que sabían más?
 - iii. ¿Bastaba la explicación del profesor de la academia?
 - iv. ¿Cuáles eran tus mayores dificultades?
13. ¿Cómo llegaste a estudiar esta carrera? ¿En cuántos intentos ingresaste?
14. ¿Cómo te sientes siguiendo la actual carrera?
 - a. ¿Qué esperas de esta carrera una vez concluido los estudios? ¿Qué opinan tus familiares y amigos?
 - b. ¿Te sientes a gusto con las asignaturas y docentes?
 - c. ¿Has pensado en la posibilidad de cambiarte de carrera y por qué?

Estrategias actuales de estudio

15. Cuéntame sobre tus técnicas y métodos de estudio. ¿Te ha servido el curso de Métodos y Técnicas de estudio?
16. Para estudiar, ¿prefieres hacerlo solo o con otros? Y cuando estudias en grupo ¿qué ayuda encuentras? ¿Crees que en los trabajos de grupo todos comparten lo que saben o algunos se guardan información? ¿Qué hacen cuando alguien del grupo no trabaja? ¿Con quiénes prefieres formar grupo?
17. Cuando tienes dificultades en algún tema, trabajo ¿cómo lo resuelves?
18. ¿Cómo organizas tu tiempo para estudiar y trabajar? ¿En qué horario aprendes mejor?

Rendimiento

19. En tu **primer año** de Universidad ¿cómo te fue? ¿cómo te sentiste? ¿cómo fueron tus notas? ¿aprobaste todos tus cursos? ¿Has tenido alguna dificultad y cómo superaste?
20. En la **actualidad** ¿Cómo están tus notas? ¿Qué tipo de dificultades tienes?
 - a. En especial, ¿qué tipo de dificultades tienes cuando tienes que presentar un trabajo escrito? ¿y cuando tienes que hacer una exposición?
 - b. ¿Hay algún curso que desaprobaste más de 2 veces? ¿Por qué?
21. Las **evaluaciones** ¿son apropiadas y te ayudan a aprender más? ¿Cómo te va en los exámenes? ¿Te sientes atemorizado cuando das un examen? ¿Cómo superas este temor? ¿Te enteras de cuáles fueron tus errores en los exámenes?
22. ¿Qué consideración tienes de los **docentes**?

- a. ¿Cómo calificas la **metodología** de enseñanza y el **conocimiento** de docentes? ¿Encuentras satisfacción en el proceso de tu formación?
- b. ¿Qué debería cambiar el profesor para que mejores tus notas?
- c. ¿Confías en algunos docentes? ¿Qué te da esa confianza (su personalidad, su procedencia, si se parece a ti)? ¿Por qué no confías en los otros? ¿En algún momento te han discriminado?

DE LOS AUTORES

Juan Ansion. Doctor en Sociología por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Profesor Principal de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinador Académico del grupo RIDEI-PUCP, y como tal, coordinador de proyectos de investigación-acción en colaboración con diversas universidades nacionales, en particular la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga y la Universidad Nacional José María Arguedas de Andahuaylas. Ha coordinado también investigación sobre migraciones en el marco de la Federación Internacional de Universidades Católicas. Es autor de múltiples publicaciones sobre educación, interculturalidad, migraciones, cultura andina y cultura política.

Ridher Antay Ccaccia. Estudiante del décimo ciclo de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional José María Arguedas de Andahuaylas. Nació y realizó su educación básica en el distrito de Pomacocha, provincia de Andahuaylas, la primaria en C. E Virgen de Cocharcas y la secundaria en el colegio Andrés Avelino Cáceres. Es hijo de don Remigio Antay Huayhuas y de doña Graciela Ccaccia Ccopa, ambos agricultores.

Gavina F. Córdova Cusihamán. Educadora, con estudios de maestría en Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es miembro del equipo de la Red Internacional de Estudios Interculturales de la PUCP. Ha publicado, entre otros, el *Manual para el empleo del quechua en las comisarías* (2013), *Los pueblos indígenas y afrodescendientes y las políticas públicas e institucionales* (2012), *Ama usuchisqa kanapaq, runayananchikpaq. Para ser ciudadanos y no ser discriminados* (2011), *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana* (2010), *Diálogo sobre Interculturalidad* (2010), *Buscando encontrarnos por nuestras lenguas: Unas palabras desde el Quechua* (2009), *Qayna, kunan, paqarin. Una introducción práctica al quechua chanca* (2009), y *Hacia una Comunicación Intercultural* (2006).

Juana Rocío Dávila Lazón. Estudiante del sexto ciclo de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho. Natural de la provincia de Huanta, departamento de Ayacucho. Realizó su educación básica en el Colegio estatal Gonzales Vigil de Huanta, Ayacucho.

Gunther Dietz. Magister Artium (M.A.) y Doctor (Dr.phil.) en Antropología por la Universidad de Hamburgo, con estudios de Antropología Social, Antropología de América, Filosofía y Filología Hispánica en las Universidades de Gotinga y Hamburgo (Alemania). Investigador titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (Xalapa, México). Coordinador del grupo de investigación “Cuerpo Académico: Estudios Interculturales”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel II), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias. Es Secretario General de la *International Association for Intercultural Education* (IAIE).

Pablo Herbas Gutiérrez. Ingeniero Agropecuario por la UNSAAC, docente de Ingeniería Agropecuaria de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco - Sede Andahuaylas. En la actualidad, se desempeña como jefe de la Oficina de Programación e Inversión (OPI) de la Municipalidad de Anco Huallo, Chincheros, Apurímac. Nació en la comunidad de Socospata, distrito de Turpo, provincia de Andahuaylas. Hijo de don Guielber Herbas Quispe y de doña Feliciana Gutiérrez Molina, ambos agricultores con conocimientos andinos transferidos de sus padres y abuelos, también pobladores de la comunidad de Socospata.

Jennifer Huaytalla Martínez. Estudiante del sexto ciclo de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho. Natural de Lima. Realizó su educación básica en el colegio Estatal “El Pacífico” en Ayacucho.

Yovana Mendoza Huamaní. Estudiante del octavo ciclo de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho.

Luis Mujica Bermúdez. Antropólogo, profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es Coordinador de Relaciones Institucionales del Instituto de Ciencias de la Naturaleza, Territorio y Energías Renovables (INTE-PUCP) y es coordinador del grupo de investigación Interculturalidad y Ambiente del INTE-PUCP. Ha publicado, junto a otros autores,

Imaymana kasqanchik yachaykunantin. Cultura y pluralidad. Notas para ver las identidades culturales (2008), *Llaqtakuna sapakamasqa yachayninwan kawsakusqankunamanta hinallataq yanakuspa waysayninmanta. Multiculturalismo e interculturalidad. Manera de vivir entre culturas* (2008), *Yachanakuspa kawsakuypaq imayna yachachinakuy. Pedagogías interculturales. Para caminar con las otras culturas* (2008), *Ama uschisqa kanapaq kanapaq, runayananchikpaq. Para ser ciudadanos y no ser discriminados* (2011), y *Interculturalidad-manta utaq uywanakunamanta* (2013).

Margareth Najarro Espinoza. Estudió la carrera profesional de Historia en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco y ha realizado estudios de maestría en Historia Latinoamericana, “Tierras, hombres y dioses. Sociedades Agrarias e imaginarios colectivos en América Latina”, en la Universidad Internacional de Andalucía, España. Ha trabajado en el Programa “Hatun Ñan”, donde se ha desempeñado como tutora de estudiantes de origen rural de la Universidad San Antonio Abad, y ha participado en diversos eventos sobre ciudadanía e interculturalidad. Actualmente se desempeña como profesora de la Carrera Profesional de Historia en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

Vilma Aurora Pacheco Sota. Psicóloga, doctora en Ciencias de la Salud, docente asociada a tiempo completo de la Carrera Profesional de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSAAC e investigadora del Programa Hatun Ñan.

Kennya Melissa Ramírez Vargas. Estudiante del octavo ciclo de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho. Natural de la provincia de Huamanga, departamento de Ayacucho.

Esperanza Reyes Solari. Profesora principal de la Facultad de Salud Pública (FASPA) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) y actualmente Vicedecana de esta Facultad. Doctora en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), magister (MaEcon) de la Universidad de Manchester, Inglaterra, con estudios de postgrado en Salud Pública en la Universidad de Michigan-Ann Arbor, y licenciada en Sociología (PUCP). Autora del libro *En nombre del Estado, servidores públicos en una microred de salud de la costa rural del Perú* (IEP-UPCH) y

recientemente ha publicado un artículo en la revista *Apuntes*, N°69, 2011 de la Universidad del Pacífico sobre el Servicio Rural Urbano Marginal en Salud (SERUMS).

Ricardo Sánchez Garrafa. Químico Farmacéutico por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Cuenta con estudios de maestría en Química en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y con estudios de maestría en Investigación Biomédica en la Universidad de Santiago de Compostela, España. Se desempeña como profesor de Bioquímica y Neuroquímica en la Universidad Andina del Cusco, y es profesor de Farmacocinética y Neuroquímica en la Universidad San Antonio Abad del Cusco.

Milka Tello Villavicencio. Doctora en Ciencias, especialidad Genética, por el Colegio de Postgraduados de México. Es profesora de la Facultad de Ciencias Agrarias en la Escuela Académico Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, donde también es investigadora de recursos fitogenéticos andinos y etnobiología. Ha publicado artículos sobre muña (*Mínthostachys sp.*), chochos (*Lupinus mutabilis Sweet*), plantas medicinales de Huánuco, y raíces y tubérculos andinos en revistas de Perú y México.

Fortunato Tito Oscco. Estudiante de la carrera profesional de Ingeniería Agropecuaria de la Facultad de Ciencias de Desarrollo de la Universidad San Antonio Abad del Cusco, sede Andahuaylas.

Rosa María Vega Guevara. Obstetra egresada de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Obtuvo el grado de magíster en Obstetricia con mención Salud Reproductiva en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con el Diploma en Salud Intercultural otorgado por la Universidad Autónoma de México. Participó en la construcción y validación del curso de Ciudadanía Intercultural. Colaboradora del libro *Camino de Interculturalidad*, con el equipo UNSCH - UNSAAC - PUCP. Trabaja como docente en la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es una docente interesada en construir una Universidad más tolerante a la diversidad, con gran deseo de seguir trabajando e integrando la interculturalidad como derecho, en el ámbito de la salud.

Rosario Ventura Cépida. Estudiante del octavo ciclo de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho. Natural de Huancavelica.

Ana María Villacorta Pino. Socióloga de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con grado de magister en esta misma universidad. Trabajó en diversas ONG de promoción y desarrollo rural, y en programas de capacitación en instituciones públicas. Ha realizado investigaciones y publicaciones sobre la escuela pública, migraciones y desarrollo humano y educación superior e interculturalidad. Docente e investigadora del equipo que ejecuta los proyectos de la Red Internacional de Estudios Interculturales – RIDEI de la PUCP.

Se terminó de imprimir en
los talleres gráficos de
Tarea Asociación Gráfica Educativa
Psje. María Auxiliadora 156, Breña
Correo e.: tareagrafica@tareagrafica.com
Teléf.: 332-3229 Fax: 424-1582
Se utilizaron caracteres
Calibri 10.5 puntos
para el cuerpo del texto
Febrero 2014, Lima - Perú

La pregunta que orienta la reflexión presentada en este libro es una invitación inicial y a la vez compleja en su abordaje: ¿cómo promover un diálogo riguroso, informado y fructífero entre las formas de conocimiento que provienen de las culturas andinas y las que son propias de la actividad académica en nuestras universidades?

Hemos buscado llamar la atención sobre la importancia y pertinencia de iniciar un intercambio serio del conocimiento científico con aquellas otras formas de conocer que siguen vigentes en la vida cotidiana de los pobladores en muchas partes del Perú y que a menudo no se consideran importantes y son despreciadas como “prácticas” asociadas con meras “creencias” o, peor aún, con “supersticiones” que no aportan a la “ciencia” y que más bien entorpecen el desarrollo del conocimiento.

Desde una perspectiva intercultural, afirmamos por el contrario que existen en el mundo cultural andino formas de conocer que se han ido transmitiendo de generación en generación y – pese a regirse en parte por principios distintos a los del trabajo científico moderno – merecen ser reconocidas y estudiadas como fruto de búsquedas, de experimentaciones y de aprendizajes cuidadosos de varios milenios. Los trabajos que se presentan en este volumen invitan a profundizar en estos aspectos.

Estamos así eligiendo un camino que pretende indagar por las sutilezas con las que el mundo andino comprende y aprehende la realidad. Allí hay valiosas formas de conocer que deberían cotejarse con la entrada científica para evaluar los puntos de encuentro y también las enseñanzas que pueden surgir de los desencuentros.

