

CULTURA Y EDUCACION EN EL ALTIPLANO

BERNARDO GUERRERO

UNIVERSIDAD ARTURO PRAT,
IQUIQUE, CHILE

RESUMEN

La posibilidad de plantear la educación como un ámbito en el cual se puede expresar y recrear una cultura, requiere, en el caso de poblaciones indígenas que el Estado nacional reconozca que, para sus planes educativos, subyace una cultura que define una particular relación con las definiciones culturales.

ABSTRACT

The possibility to get a planned education where indigenous culture could be expressed and reproduced, requires the national state recognition for its educative plans of cultural particularities, specially on those aspects related with nature.

INTRODUCCION

El tema de la educación tiene que ver con la pregunta del tipo de sociedad que queremos. En otras palabras, la educación que implementamos o que consensuemos, según sea el caso, tiene que ver con la sociedad que queremos construir.

En el caso de la cultura andina, esta pregunta presenta sus complejidades y también sus contradicciones. Esto es así ya que la pregunta por el tipo de educación que quieren los Aymaras jamás se les ha formulado a los propios campesinos. Esta pregunta, por lo general, transita por el corrillo de los especialistas que han visto, entre otras tantas cosas, el tema de la educación, como si fuera este un problema técnico, y que, en consecuencia, requiere del concurso de cuadros técnicos.

Pero, aún más allá del tópico del "especialismo académico" pero muy ligado a éste, el tema de la educación parece ser tratado como si fuera una entidad autónoma, con vida propia, y en consecuencia, desligado de otras esferas de la vida social.

El divorcio entre educación y cultura, es el que permite que el tema de la educación sea tratado como ente autónomo, y esto tiene muchas consecuencias como trataremos de ver más adelante. Pero antes detengámonos en una breve discusión acerca del concepto de cultura.

CULTURA Y EDUCACION: UNA CARACTERIZACION CONCEPTUAL

La noción de cultura, al igual que la de sociedad, puede ubicarse en su génesis como producto de la modernidad emergente en el Siglo XIX. En este sentido es conveniente prestar atención al paradigma que las ilustra desde atrás y que le da sentido y coherencia.

La modernidad y su discurso suponen la desconstrucción de un paradigma anterior que poseía una visión del mundo diferente a la actualmente vigente. La construcción del paradigma moderno basado en la negación del anterior y en la afirmación de la razón como única forma de acceder a un tipo de conocimiento definido como válido y acompañada de una metodología también llamada científica.

Este paradigma en sus múltiples manifestaciones es esencialmente dicotómico. Se construye sobre las dicotomías entre razón y emoción, mente y cuerpo, masculino y femenino, y sobre todo en la diferencia entre cultura y naturaleza, y en las que los primeros de estos elementos son definidos como superiores. Consecuentemente con lo anterior, la modernidad se irguió también como cultura universal y aún más, como cultura superior, y creyó hallar en la idea del progreso el motor y sentido de la historia.

La cultura, en contraposición a la naturaleza, se definía como algo vivo, del hombre, antropocéntrico, y relegó a la naturaleza al reino de lo inanimado, sin vida. Esta concepción es la que ha logrado legitimar la conquista y explotación de éste.

El concepto de cultura más que definirla al modo de la modernidad -al modo de la antropología clásica- con sus consiguientes adjetivos que todos conocemos, debe primero que nada referirse a la visión del mundo que la trasciende. En otras palabras queremos rescatar acá el concepto de cultura como una forma de percibir las relaciones sociales, las cosas y su entorno. Es también la cultura un modo de conocer. Al respecto Morris Berman (1982) habla de los modelos cognitivos de enfrentar el mundo.

"La visión del mundo que predominó en Occidente hasta la víspera de la Revolución Científica fue la de un mundo encantado. Las rocas, los árboles, los ríos y las nubes eran contemplados como algo maravilloso y con vida, y los seres humanos se

sentían a sus anchas en este ambiente. En breve, el cosmos era un lugar de pertenencia, de correspondencia. Un miembro de este cosmos participaba directamente en su drama, no era un observador alienado. Su destino personal estaba ligado al del cosmos y es esta relación la que daba significado a su vida. Este tipo de conciencia -la que llamaremos en este libro "conciencia participativa"- involucra coalición o identificación con el ambiente, habla de una totalidad psíquica que hace mucho ha desaparecido de escena".

Esta conciencia es la que también animó y sigue en parte animando, a los Aymaras de antes de la llegada de los españoles, y en cierta medida a los de la actualidad. Para el hombre occidental, sin embargo, ahora existe otro tipo de conciencia: "...puede describirse mejor como un desencantamiento, una no participación, debido a que insiste en la distinción rígida entre observador y observado. La conciencia científica es una conciencia alienada: no hay una asociación éctásica con la naturaleza, más bien hay una total separación y distanciamiento de ella. Sujeto y objeto siempre son vistos como antagónicos. Yo no soy mis experiencias y, por lo tanto, no soy realmente parte del mundo que me rodea. El punto final lógico de esta visión del mundo es una sensación de reificación total; todo es un objeto ajeno, distinto y a parte mí" (Berman, 1982).

Esta visión del mundo "racionalista" no tiene nada que ver con aquella visión del hombre andino que sustenta otra sensación con la naturaleza. Para el hombre andino, ésta tiene vida y por lo general, se le otorga una dimensión sagrada. Frente a ella la relación es de respeto.

El hombre andino al poseer una conciencia participativa según Berman, percibe a la naturaleza como una entidad que posee vida propia, y que no está necesariamente a libre disposición de él. Cosa contraria ocurre con el hombre moderno que ve a naturaleza como muerta y como fuente inagotable de riqueza.

Por otro lado, Van Kessel (1987), profundiza más aún lo anterior. El habla de la existencia de una ideología autónoma y de una ideología heterogénea. La primera correspondería a lo que Berman llama la conciencia participativa y la segunda a la conciencia desencantada. Van Kessel dice:

"El universo del hombre arcaico sobrepasa las estructuras económicas y políticas. Este hombre entra en un diálogo con la naturaleza, personificada, independiente, autónoma, características que tiene también aquel otro elemento que entra en juego en este diálogo: el Mundo Divino. Por eso es necesario considerar aquí la ideología en una perspectiva más amplia, como una cosmovisión mitológicamente fundada, implicando las relaciones de los hombres con el mundo divino (divinidad, antepasados, etc.), con la naturaleza (el espacio vital que impone sus leyes y sus exigencias al hombre) y finalmente las relaciones sociales en sentido amplio. La ideología comprende sistemas de valores primarios que constituye la motivación fundamental dentro de la sociedad". Continúa Van Kessel: "La sociedad moderna encuentra su motivación fundamental en una ideología autónoma, es decir, que su norma primaria y su valor fundamental es el hombre mismo y ningún otro fuera de él. No se respalda en un orden sobrehumano, cósmico, preestablecido, sino que se basa conscientemente sobre una visión ideológica del hombre según el cual él mismo es responsable del orden humano (moral) y material (económico), orden cuya creación progresiva e histórica él considera como su deber fundamental y en la cual ocupa un lugar central y decisivo. Por eso, tiene conciencia del tiempo del tipo histórico. En una sociedad motivada por una ideología autónoma, el hombre encara el mundo no-humano, controlando, dominando, explotando".

Pero no se piense que esta mentalidad descrita por Berman y Van Kessel es algo que ya no existe. Pese al proceso de chilenización en que se ha visto envuelta la sociedad andina, aún es posible encontrar elementos de esa forma de ver y de concebir el mundo. Los actos religiosos tradicionales aún mantienen mucho de la conciencia participativa. En otro plano, citamos un párrafo de una carta que dirigentes andinos dirigieron a la autoridad política de la región protestando contra un plan de lluvias artificiales. Escriben:

"Nuestro conocimiento campesino nos señala que las lluvias tienen un proceso natural de apareamiento entre las nubes hembras de la costa y las nubes machos del Altiplano y para su fecundación es necesario no interrumpirlas, ya que paulatinamente se va generando un ciclo climático propicio para las precipitaciones normales".¹

En otras palabras estamos hablando de un modelo cognitivo aún presente.

La educación en el marco de lo descrito anteriormente tiene que ver con la forma como ésta ayuda a socializar y a reproducir la cultura de la sociedad. En otras palabras, y desde esta perspectiva, la distinción entre cultura y educación es bastante sutil.

EDUCACION Y CHILENIZACION

El estado chileno al posesionarse de la región del Norte Grande, necesita hacer coincidir las fronteras entre lo geográfico y lo cultural. Los Aymaras, en consecuencia, deben ser chilenizados. Y el principal instrumento para ello es y ha sido la educación impartida por la escuela y por profesores no andinos.

¹ Carta de la Junta de Vecinos Nº 7 de Chucuyo-Parinacota, dirigida al Intendente Regional de Tarapacá, 12 de Febrero 1992.

Los macizos, profundos y sistemáticos procesos de chilenización en que se han visto envueltos los Aymaras desde 1890 a la actualidad, marca una doble tendencia. Por una parte, son víctimas del llamado Holocausto al Progreso, y por otro lado, se empieza a generar un reavivamiento de la conciencia étnica, reavivamiento que no está exento de paradojas y de contradicciones, pero que señala un punto de articulación en torno a lo Aymara bastante interesante². Aquí el tema de la educación ha sido de vital importancia por cuanto se empieza a hablar desde conceptos tales como educación andina, curriculum pertinente, hasta educación bilingüe intercultural.

Fueron primero las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones indígenas, y luego las universidades las que empezaron a discutir el tema. Todas ellas compartían el mismo diagnóstico acerca de la necesidad de una educación adecuada al medio, pero muy pocos relacionaron con el tema del curriculum, a la cultura³.

Lo anterior significa internalizar la visión del mundo andino a una propuesta educativa, cuestión que no es tarea fácil. Y no lo será en la medida en que el asunto educativo andino sea sólo resorte de los educadores nacionales que, armados de buena voluntad, en este caso por sí sola no es buena, y en algunos casos puede ser hasta negativa.

Algunos han creído solucionar el problema del curriculum andino y de su relación con la cultura, haciendo explícitas variables de la tradición oral andina⁴. Los cuentos han sido acá una fuente primaria de información. Pero, en muchos de los casos sólo se ha caído en una suerte de "folklorización" de la cultura andina.

Otro elemento también de importancia tiene que ver con la ausencia de las organizaciones campesinas y de la comunidad en el diseño del curriculum andino. Este, como ya hemos dicho, parece ser sólo terreno para especialistas o científicos. No obstante, pese a lo anterior se tropieza también con dificultades o con la existencia de ciertas condiciones tal cual apunta Alvarez (1987). Este autor dice: "... que una propuesta educativa articulada a partir de una propuesta curricular intercultural, sólo podrá tener sentido si se inserta en un proyecto campesino, dotado de una dirigencia gremial fuerte y clara, que asuma como problema principalísimo el rescate de un propio saber étnico y proyecte éste hacia el escenario regional; y cuando digo proyectar pienso en demostrar la legitimidad de lo andino como estilo de vida y en aportes sustantivos al desarrollo y a la construcción de un nuevo tipo de sociedad en que sea posible la coexistencia de grupos culturales tan diferentes como el urbano criollo y el Aymara".

CONCLUSIONES

No se trata de pensar en una sociedad Aymara cerrada en sí misma. Las interrelaciones entre esta sociedad y la nacional son múltiples y más que evidentes. Los procesos migratorios a veces sin retorno, producto de la chilenización, señalan que la educación andina debe también ser capaz de preparar a los Aymaras para su desempeño en la ciudad.

Pero el punto es que, en la actualidad, la educación sólo tiene como norte la sociedad nacional y no la andina. Urge pues, un proyecto educativo que desde la matriz de la racionalidad andina sea capaz de conjugar los elementos culturales de la sociedad chilena con la autóctona.

Lo anterior no es tarea fácil, y en la elaboración de una propuesta educativa es indispensable la participación de la comunidad andina organizada.

REFERENCIAS

- Alvarez, J., 1987. Educación para el Desarrollo Andino: Una propuesta curricular bicultural para las escuelas Aymaras de Tarapacá. Cuadernos de Investigación Social, N° 24, CREAM, Iquique.
- Berman, M., 1982 El Reencantamiento del Mundo. Ed. Cuatro Vientos, Santiago.
- Podestá, J., 1993. Tradición oral Aymara y educación. Buscando nuevos caminos. Revista de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Serie Ciencias Sociales, N° 2, Departamentos de Ciencias Sociales, Universidad Arturo Prat, Iquique.
- Van Kessel, J., 1987. Lucero del Desierto. Universidad Libre de Amsterdam, CREAM, Iquique.

2 Este pareciera ser el caso de las organizaciones Aymaras surgidas a partir del año 1989 adelante. Siendo las principales el Centro Cultural Aymara, Aymar-Markas, PachaAru, y otros aglutinados en torno a la comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI).

3 Este pareciera ser el caso de los investigadores del Centro de Investigación de la Realidad del Norte (CREAR). Al respecto ver los trabajos de Juan Podestá y Juan Alvarez.

4 Ver trabajo de Juan Podestá "Tradición oral Aymara y educación. Buscando nuevos caminos".