



A PROPÓSITO DE LA ECO-ESPIRITUALIDAD: EL CASO DE LA UNIBOL EN
BOLIVIA

Author: Ginett Vanessa Pineda

Source: *English Studies in Latin America*, No. 14 (January 2018)

ISSN: 0719-9139

Published by: Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-Non Commercial-No Derivs 3.0 Unported License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> or send a letter to Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Your use of this work indicates your acceptance of these terms.





A propósito de la eco-espiritualidad: El caso de la UNIBOL en Bolivia

Ginett Vanessa Pineda¹
Kansas University

RESUMEN

Este trabajo explora la epistemología y la praxis indígena de la eco-espiritualidad en la educación intercultural y plurilingüe de la Universidad Indígena de Bolivia (UNIBOL)². Este planteamiento sugiere repensar la forma en que se conciben, construyen, transmiten y practican conocimientos eco-espirituales en las universidades y hasta qué punto incitan (o no) un modelo de vida saludable para el individuo y de protección de la Naturaleza³. Los objetivos principales son dos: En primer lugar, se examina y cuestiona la inclusión de epistemes indígenas en el currículum formativo, en especial la relación eco-espiritual del ser humano con la Pachamama, con el propósito de formar profesionales y técnicos indígenas que contribuyan al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades y, en segundo lugar, se analiza este centro académico como un proyecto de decolonización eco-crítica del pensamiento, donde se negocia con los discursos de las ciencias ecológicas y los saberes indígenas permitiendo así la coexistencia de varios discursos distintivos, reconociendo sus tensiones, desafíos y posibilidades.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural, epistemología, academia, eco-espiritualidad, colonialidad del saber, teoría decolonial, ciencias ambientales, sujeto indígena.

1 Ginett Vanessa Pineda focuses on the Andean Word. Her work on Andean Quechua and eco-spirituality seeks to understand how heightened empathy with plants, animals and land is believed to mediate emotional relations to family and community. Another line of her research focuses on the impact of indigenous environmentalisms in current ecological thinking, including ecological approaches to Latin American literary and cultural studies.

2 Para comprender la educación entre los pueblos indígenas Aymaras, Quechuas y Guaraníes como su proyecto de decolonización epistemológica visité las tres sedes autónomas que comprenden UNIBOL, examiné sus archivos y entrevisté a sus docentes, estudiantes y personal administrativo.

3 La palabra Naturaleza se presenta con mayúscula para referirse a la fauna y la flora desde condiciones prístinas a grados intermedios de intervención humana. El propósito es rescatar este concepto de otros usos actuales, como capital “natural.” Asimismo, ayuda a diferenciarlo del término naturaleza entendida como esencia o propiedad de algo.

Después de 25 minutos de seguir las huellas plasmadas por caminantes en un angosto sendero de tierra, finalmente llegué a la Universidad Indígena Tupak Katari. Mi recorrido empezó en La Paz, donde tomé el bus camino a Copacabana, que luego de dos horas me dejó frente a un polvoriento sendero en la localidad de Warisata. Allí empezó mi visita a la UNIBOL. Bajo un sol sofocante, los paisajes, los escenarios, la nada, emanaban una atmósfera onírica, un aroma mítico de un mundo sin tiempo. Solo se veían árboles grises y a lo lejos se escuchaban los ruidos de los camiones de la carretera. Mientras caminaba, era difícil imaginar que este desolado terreno fuera el mismo donde cientos de comuneros se reunieron hace años para escuchar el grito de rebelión del líder indígena Túpaj Katari. Después de 200 años su profecía: “¡Yo moriré, pero volveré y seré millones!” sigue resonando entre los estudiantes de esta universidad. Hoy la universidad indígena que lleva su nombre se erige como un hito de resistencia, predicando los valores y saberes aymaras que fueron ignorados por cientos de años.

La UNIBOL en Bolivia es solo un ejemplo de las muchas universidades indígenas que han empezado a tener mayor presencia en Abya-Yala desde los inicios de la década de 1990¹. Su meta: abrir un espacio educativo intercultural bilingüe para promover saberes históricamente marginados, lo que desafía los marcos dominantes y metodológicos de la educación académica occidental². Durante la última década ya son muchas las universidades indígenas y otros tipos de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) desperdigadas en el ambiente actual sudamericano y abya-yaleano³. A grandes rasgos, estas universidades se diferencian por integrar los conocimientos tradicionales no-hegemónicos y modos de producción y de aprendizaje de uno o más pueblos indígenas. Más allá, tienen como propósito crear nuevas posibilidades y potencialidades que les den acceso a la educación a los jóvenes en un espacio intercultural abierto donde estrategias concretas de negociación y nuevas formas de vivir puedan ser reivindicadas y practicadas⁴

Una de las matrices en cuanto a la enseñanza dentro de estas universidades indígenas es la decolonialidad epistémica. El pensamiento decolonial latinoamericano ha abierto la conversación en cuanto al reconocimiento de la latente *colonialidad del poder* (Quijano 2007) que pesa sobre los pueblos indígenas y que tiene un alcance planetario. Como se sabe, estas relaciones estructuradas

por la lógica de la colonialidad se definen no sólo como un proceso material de la apropiación y/o negación de la subjetividad indígena, sino también como una jerarquía de exclusión epistémica, que todavía impregna la vida académica tanto en Oriente como Occidente. Como respuesta, la educación intercultural tiene el propósito de integrar e incorporar espacios educativos destinados a aquellos sujetos indígenas portadores de paradigmas epistemológicos silenciados y negados por la “gramática” cultural dominante.

En el caso específico de Bolivia, la universidad indígena UNIBOL permite que aquellos individuos con identificaciones indígenas o étnicas lleguen a formar parte del proyecto diverso de educación intercultural y alejarse del discurso homogeneizante de la colonialidad⁵. Uno de sus principales propósitos es promover una tendencia reformadora en su práctica educativa basada en el *sumaj kausay* “Vivir Bien” o el *suma qamaña* “Buen Vivir”, según el idioma de cada pueblo. Esta filosofía se plantea como “[...] un paradigma comunitario basado en la vida en armonía y el equilibrio con el entorno,” (Eschenhagen 93) que implica “[...] vivir en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia” (Huanacuni Mamani 80). Sus principios suponen “[...] una idea de la vida y del desarrollo basada en la conciencia de utilizar de la Naturaleza sólo lo necesario, para evitar dañar y perjudicar su reproducción, comprometiendo así también los derechos de las generaciones futuras” (De Marzo 157). Por esta razón, una de las dimensiones básicas que constituye la plataforma de este centro académico es impartir una “[...] educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien [...] en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos” (Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, artículo 3, inciso 11). Esto significa contribuir a la convivencia armoniosa y equilibrada del ser humano con la Madre Tierra frente a toda acción depredadora.

En tal sentido, se advierte que parte del enfoque de UNIBOL está en fomentar enclaves ideológicos que enfrenten los actuales impactos ambientales y las disfuncionalidades ecológicas a escala regional (y a largo plazo nacional) bajo sus propios parámetros. Esto implica, bajo las posturas andinas originarias, fomentar una relación consustancial con el ecosistema que rompa con las perspectivas antropocéntricas occidentales y reconozca los Derechos de la Naturaleza⁶. Por esta

razón, esta alteridad epistémica no se asienta sólo en la primacía de la racionalidad tecno-científica, sino que también se construyen en diálogo con los saberes y prácticas tradicionales del Mundo Andino. Sus cosmologías representan una contribución importante a la crítica del eurocentrismo al fomentar mecanismos de compensación y reparación mediante la convivencia con el medio ambiente en lugar de su apropiación permanente⁷. Sin embargo, estas maneras alternativas de entender el mundo son descartadas con frecuencia como formas subalternas de conocimiento. El contexto de emergencia del pensamiento crítico latinoamericano sería entonces, como expresa Prada Alcoreza, una:

[...] experiencia dramática y dolorosa de los cuerpos colonizados, (...) la experiencia de despojamiento y desposesión, de la experiencia de la descalificación y desvalorización (...). Emerge como conocimiento de la oscuridad, desde la experiencia de los sufrimientos múltiples, así como de las violencias descargadas sobre el cuerpo. Nace también como conocimiento de las dominaciones múltiples, de sus tecnologías de poder, descubriendo la ficción de los discursos de legitimación (18).

Si bien la reivindicación del conocimiento subalterno desde la “diferencia colonial” es tratada por supuesto en el proyecto denominado Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad (MCD), también a su vez estas cosmoconciencias subalternizadas de los distintos grupos indígenas han atraído el interés de académicos y activistas de distintas corrientes de las ciencias ecológicas como la biología de la conservación, la ecología política, la ecocrítica, la ética medioambiental y, la ecología profunda, entre otras. Sus debates dejan en claro la necesidad de atender los predicamentos actuales de la mercantilización depredadora del medio ambiente y, particularmente, contrarrestar los fundamentalismos antropocéntricos y eurocéntricos que imponen una valoración extrínseca al mundo natural, así como a los distintos grupos humanos. En este sentido, al igual que el pensamiento decolonial, la ecología crítica ambos fundamentalismos.

El pensamiento decolonial y la Ecológica mantienen un mismo interés en cuanto a su misión decolonizadora del sistema-mundo capitalista, que como advierte Grosfoguel es “un sistema económico que determina el comportamiento de los principales actores

sociales mediante la lógica económica de obtener ganancias como se manifiesta en la extracción de la plusvalía y la acumulación incesante de capital a escala mundial” (97). Sin embargo, sus conversaciones sobre las nefastas consecuencias del fundamentalismo eurocéntrico y su racismo epistemológico han sido, hasta ahora, infructuosas. Una de las causas para este fracaso es el hecho de que los académicos decoloniales argumentan que la teoría ecocrítica sigue adhiriéndose a las prácticas y paradigmas de investigación que se desarrollaron principalmente en Occidente, independientemente de su diversidad interna y el dinamismo de las ciencias ambientales como campo de investigación. Como explica la investigadora Corona: “Las teorías diseñadas en el norte del continente para intentar resolver los problemas de Latinoamérica fueron un fracaso, por eso la construcción del conocimiento debe ser realizada en los países de la región” (16). No obstante, vale la pena preguntarse cómo la conversación sobre la decolonización eurocéntrica y la teoría ecocrítica podrían beneficiarse para encontrar posibles soluciones a la dominación y explotación de los derechos comunales indígenas, así como los derechos del mundo natural que les rodea. Considerando la visión de una nueva economía global extractivista, donde la totalidad aparentemente abstracta y aún aterradora de la humanidad está enfrentando su propia destrucción planetaria, cabe preguntarse si ambos enfoques podrían verse como herramientas para replantear divisiones ontológicas entre los humanos y la Naturaleza o entre el sujeto y el objeto en función a formas de salvaguardar la biosfera. Mi atención se enfoca en esta reflexión.

Tomando en cuenta el rol del pensamiento modernidad/colonialidad y la ecológica, veo que el proyecto de la decolonialidad del ser y de la Naturaleza no tendrá reales posibilidades sin construir puentes transculturales que posicionen en un mismo plano tanto a la agencia de los grupos subalternos como a la agencia del mundo no-humano⁸. A partir del ejemplo de la UNIBOL, propongo el concepto de “eco-espiritualidad” como instrumento de diálogo, construcción y recuperación para enfrentar las actuales discusiones sobre la valoración de los saberes no-hegemónicos, del medio ambiente, los derechos de la Naturaleza y la Pachamama, así

como la necesidad de repensar la división ontológica humano-Naturaleza. El paradigma de la eco-espiritualidad puede construir vínculos estratégicos entre ambas corrientes de pensamiento (la colonialidad del saber y las teorías ecológicas) para construir nuevos cambio sociales y ambientales, especialmente para los *damnes* de los que habló Fanon.

¿Qué tiene que ver la decolonialidad del mundo natural con el pensamiento eco-espiritual? Desde la perspectiva andina, en cuanto al medio ambiente, se reconoce primero la validez de una cosmoconciencia que abarca mucho más que la comprensión occidental (e instrumental) del mundo, y segundo entender el mundo biótico como una totalidad dotada de conciencia y existencia autónoma. Indiscutiblemente, no se puede hablar del Mundo Andino sin tomar en cuenta el rol del medio natural en la totalidad de sus modos de vida y ser. Así como no se puede hablar de una identidad andina sin afirmar el lugar que ocupa la espiritualidad como un compás social. Esta espiritualidad compromete lo moral, lo fisiológico y lo social que el *runa* respeta para organiza su vida⁹. Con esto dicho, no estoy generalizando que todas las personas andinas son espirituales. Sino más bien que la comunidad andina posee diferentes dominios espirituales de los cuales cada *ayllu* (comunidad) se nutre para hacer sentido de su existencia. Cada comunidad tiene su propia cosmología, que explica su existencia en esta tierra, sus relaciones ecológicas con el medio ambiente y sus relaciones con el cosmos. Estas maneras espirituales de vivir están conectadas con el medio natural, la Pachamama, el cosmos y la creación. En esencia, la espiritualidad andina, se trata de un conocimiento de saberes que lo conectan con su comunidad, el medioambiente y su propósito en la vida. Y más importante aún, captura y da sentido a la significancia de los rituales sagrados, ceremonias, y tradiciones orales que se practican en las comunidades para mantener vivas las raíces ancestrales de conocer e interpretar el cosmos. Para los propósitos de este artículo, la amalgama entre la espiritualidad indígena (lo espiritual, antropomorfo, metafísico, animista, religioso, sagrado, animado, etc.) y su relación con la ecoesfera es referido con el término: eco-espiritualidad. Como el tema requiere mayores elucidaciones (ver los análisis de Broggi o Mamani, por ejemplo) me contento de momento con identificar la eco-espiritualidad como una forma de vivir en armonía con el cosmos cuyas raíces se desprenden de las prácticas originarias de los pueblos indígenas del Abya-Yala. Este

paradigma busca revitalizar, fortalecer y promocionar la visión milenaria de convivencia recíproca y armónica entre el ser humano y la Naturaleza. La eco-espiritualidad se entiende como la capacidad de asumir una actitud que promueva no solo la coexistencia de las distintas formas de vida sino también con las diferentes comunidades en el mundo, intentando así percibir la interrelación que existe en el universo. Esta corriente de pensamiento ontológico rechaza la perspectiva del “sujeto en el medio ambiente” y más bien propugna una perspectiva en la cual la humanidad es parte íntegra del medio ambiente y no algo aparte. Bergmann postula que la ecoteología, se caracteriza por entender la Naturaleza como parte de una creación divina. En palabras de Bergmann: “There is an indissoluble connection between one’s understanding of nature, society, human beings and God [...] Accordingly, any change in the modern understanding of nature simultaneously call into question the understanding of God” (2). En el caso andino, compatible con la eco-teología de Bergmann, el discurso eco-espiritual también se articula en función a una relación sagrada que crea el sujeto indígena en relación con su medio ambiente y sobretodo con la Pachamama (deidad principal andina). Esta espiritualidad busca una conexión entre los sujetos terrenales y los entes divinos, no solo mediante prácticas ritualistas sino también mediante la contemplación de su entorno natural. A diferencia de la cosmovisión ancestral del *sumaj kausay*, la cual engloba aspectos políticos, económicos y sociales para la convivencia armoniosa de las comunidades, la eco-espiritualidad se enfoca en la formación de una conexión espiritual entre sujeto y medio ambiente¹⁰. Esta relación se manifiesta en un estilo de vida que toma como punto de partida la existencia de una red interdependiente entre los sujetos y la tierra.

DECOLONIZACIÓN EPISTÉMICA Y LA ECO-ESPIRITUALIDAD

A nivel global, fue en los siglos XVIII y XIX que se concretan en Europa occidental los pensamientos humanistas y científicos dedicados a entender la sociedad, las lenguas, las razas y al ser humano mismo. Estos nuevos pensamientos implicaron una forma de conocimiento que invisibilizó y marginó de una manera más efectiva los discursos que se producían fuera de occidente. Esto es, el “orientalismo” de Said, el que encuentra su origen en los discursos eruditos de los siglos XVIII y XIX, pues es el periodo en que el imperio británico y el francés conformaron las colonias

orientales. Sin embargo, en el caso de las colonias americanas, Mignolo, al igual que Dussel, plantea que las ideas de superioridad, civilización y raza que conformaron el *ethos* de los textos académicos de occidente comenzaron en los siglos XVI y XVII con la expansión imperialista de España y Portugal. El discurso de las misiones civilizadoras que ambos países asumieron justificó las políticas de esclavitud sobre las culturas indígenas existentes en territorio americano. Esta etapa constituye lo que Mignolo denomina la primera modernidad, donde Europa se posiciona como la “entidad geo-cultural” del mundo. De este modo se establece lo que Gramsci ha llamado una “hegemonía cultural” es decir, la subsistencia de ideas etnocéntricas que insisten en la superioridad de ciertas culturas y razas sobre otras. Esta nueva forma de “colonialidad” (este concepto hace referencia a las dimensiones epistémicas, ontológicas y políticas de dominación) surge y se desarrolla principalmente en los centros de producción de conocimiento tanto europeos como estadounidenses.

Basado en esta comprensión, un paso crucial hacia la descolonización de la academia contemporánea y del conocimiento es tener en cuenta el *locus enunciativo*, es decir, la localización geopolítica del sujeto que habla (Grosfoguel 4). En términos muy concretos, esto significa que los conocimientos subyugados sobre las transformaciones ecológicas, económicas, culturales, cognitivas y espirituales deben considerarse como puntos de referencia clave para una opción decolonial epistémica. Interpretada de esta manera, la decolonialidad se convierte entonces, en un compromiso ético basado en nuevas formas de colaboración orientadas a “estudiar con grupos sociales subalternos,” en lugar de simplemente percibirlos como sujetos de investigación (Mato 487). Esto implica precisamente que una perspectiva decolonial de la eco-espiritualidad debe ser algo más que un acto de desmitificación y, más bien, ser entendida como un espacio de resistencia, que reposiciona la subjetividad del mundo biótico y no-humano en un plano mucho más expandido y equivalente.

Sin embargo, si decidimos participar en una conversación de este tipo (y el “nosotros” que estoy ofreciendo aquí es ciertamente una invitación a hacerlo), es importante darse cuenta de que la desmitificación moderna de la eco-espiritualidad requiere un entendimiento totalmente radical al poshumanismo. Para la cultura andina principalmente aymara-qhechua, los animales, las plantas, los fenómenos atmosféricos, así como la tierra son comprendidos como sujetos con agencia. En base

a esto, de la Torre y Sandoval, postulan que el “equilibrio” es la piedra angular de la cosmovisión andina. Este equilibrio sólo se obtiene cuando existe una perfecta armonía entre las diferentes formas de vida existentes en la Pachamama. Para el *runa*, todo lo que circunda en el cosmos son seres que están vivos, tienen un *kawsai* (vida). No solamente los seres humanos tienen vida; sino que también la comparten los animales, las plantas, los minerales, los suelos, los ríos, los cerros, las piedras, las aguas, los vientos, las nubes, las neblinas, las lluvias, los *waykukuna* (quebradas), los *pukyukuna* (manantiales), las *pakchakuna* (cascadas), los bosques, el sol, la luna, las estrellas, las constelaciones, entre otros (20). Así lo indica Mauricio Mamani, investigador boliviano especialista en agricultura y medio ambiente “la tierra ofrece humedad, suavidad, fragancia y hambre de recibir la semilla para producir y el hombre brinda los ritos propiciatorios de fertilidad, conversa con su Pachamama dándole sus mejores oraciones y comparte con ella su exquisita coca y la mejor comida” (citado en Graves 53). Este modo “otro” de concebir la tierra no considera el mundo biótico como una entidad meramente física material o un bien mercantil comercializable ya que esto sería negar su expresión espiritual y su rol en el sistema configurado de la comunidad biótica.

Entonces, ¿implica esto que debemos aceptar las imágenes románticas y espirituales de la sabiduría indígena para que el nativo “ecológicamente sensible” se convierta finalmente en el nuevo y noble salvaje? Ciertamente no, aunque una actitud abiertamente cínica y despectiva hacia la eco-espiritualidad indígena tampoco parece ser un enfoque conducente, sobre todo si nos damos cuenta de que la colonialidad del conocimiento, el ser y el territorio es una realidad vivida por muchos pueblos indígenas. Para mí al menos, parece más propicio preguntarse ¿qué riesgos específicos estamos tomando si vemos la eco-espiritualidad no como una superstición indígena, sino como una forma completamente legítima de conocer y estar en el mundo? Contrariamente al pensamiento científico moderno, yo diría que los “riesgos” de la eco-espiritualidad no deben ser medidos en comparación con los estándares del pensamiento occidental que yuxtapone las ciencias “indígenas-espirituales” con el canon de la ciencia moderna sin dar cabida al privilegio epistémico, ético y civilizatorio que los saberes tradicionales reclaman por sí mismo. El caso de la UNIBOL en Bolivia puede ilustrar este punto.

POLÍTICAS ECOLÓGICAS EN LA UNIBOL: UNA PERSPECTIVA ECO-ESPIRITUAL

El 2 de agosto de 2008 a través del proyecto decolonizador del Decreto 29664¹¹ de Evo Morales Ayma y bajo la Ley educativa de Bolivia, se dispuso la creación de UNIBOL. El centro académico basa su origen y funcionamiento en tres principios fundamentales: la educación decolonizadora, la educación productiva y la educación comunitaria (Choque Quispe 2012). Tiene el propósito de recuperar los saberes, el conocimiento, la cultura y las formas de organización de los pueblos originarios bolivianos mediante la incorporación de la interculturalidad y el bilingüismo generando así oportunidades formativas a jóvenes indígenas. Se espera que sus egresados apliquen estas tecnologías y herramientas aprendidas en la universidad en proyectos dentro de sus propias comunidades y que a largo plazo colaboraren con la construcción nacional.

La UNIBOL se compone de tres sedes autónomas: 1) Universidad Indígena Boliviana Quechua Casimiro Huanca, localizada en el departamento de Cochabamba, en la zona de Chimoré. Esta ofrece a sus estudiantes las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal, Industria de Alimentos y Acuicultura tanto en quechua como en español; 2) la Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupac Katari, situada en la localidad de Warisata. En el departamento de La Paz se dictan las carreras de Industria de Alimentos, Veterinaria y Zootecnia, Industria Textil y Agronomía Altiplánica en lengua aymara y en español; 3) la Universidad Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas Apiaguaiki Tüpa ubicada en Chuquisaca, donde se imparten las carreras de Veterinaria y Zootecnia, Ingeniería Forestal, Ecopiscicultura, e Ingeniería en Petróleo y Gas Natural en las lenguas indígenas Mojeño Trinitario, Besiro, Gwarayu y Guaraní, así como en español. La selección de carreras universitarias para cada sede fue distribuida pensando en los especialistas que cada región necesita para aumentar la productividad de sus pueblos y comunidades circundantes.

La decolonización en el ámbito académico de la UNIBOL aboga por la enseñanza de conocimientos y prácticas ecológicas de aquellos grupos sociales que han sido históricamente silenciados, excluidos y oprimidos por prácticas colonizadoras, entre estos principalmente se destacan los grupos Aymaras, Quechuas y Guaraníes. Aunque no se enseña de manera explícita, existe en la UNIBOL una decolonización eco-espiritual que promueve un sistema de vida en el

cual los paradigmas ecológicos funcionan como matriz re-instauradora para la convivencia con la comunidad biótica. Este tipo de enseñanza compromete una forma radical ecológica de pensar que puede ser capaz de resolver muchos de los problemas que debilitan las formulaciones de hoy en día sobre las éticas medioambientales y la ciudadanía ecológica a nivel global. De aquí la plausibilidad de pensar en UNIBOL como un proyecto de descolonización, no simplemente por el hecho de que impregna diversidad epistémica sino más bien por ser productora de políticas eco-espirituales que abogan por una (re)validación de los conocimientos ecológicos tradicionales.

El anclaje a la perspectiva eco-espiritual se observa en la UNIBOL en diferentes instancias. A modo de ejemplo: En la sede Casimiro Huanca, en la clase de Agronomía Forestal se requiere que los estudiantes elaboren pesticidas naturales que no comprometan la salud de los alimentos ni deterioren la salud de la tierra. Por ejemplo, una de las estudiantes que entrevisté, trabajaba en un proyecto para la creación de un insecticida a base de ajo, mientras que otro, investigaba las propiedades de la ceniza de cierto árbol que crece en su comunidad como un agente para combatir las plagas. Más allá de la eficacia o no de estos pesticidas, la importancia de estos ejemplos recae en la forma en cómo se va alimentando y propagando en los estudiantes una conciencia integradora y equilibrada para con la Madre Tierra. Esto reafirma una relación que contribuye a la convivencia armónica con el entorno, asegurando su protección, conservación y manejo sostenible. El currículo y las prácticas de enseñanza de la UNIBOL usan nuevos paradigmas de vida. Es decir, sacan a luz el ignoto de la Pachamama y la eco-espiritualidad y así comprenden su cosmovisión, proyectando una nueva dinámica del Pachakuti (espacio y tiempo que camina, va y vuelve) concordante con las ideologías de la post-modernidad.

En este escenario, el pensamiento eco-espiritual sobre las relaciones entre lo humano y el capitalismo y la extracción funcionan bajo un parámetro cultural local. En vez de forzar una disyunción en cuanto a la agencia del sujeto en el medioambiente, aquí se le integra y se le asimila en un marco cultural pre-existente, el cual también se acomoda al mundo global. De esta manera, el pensamiento ético ambiental tradicional de la cultura andina minimiza el binomio occidental humano-Naturaleza, trasformando la racionalidad capitalista en el reconocimiento de agencias y

subjetividades múltiples.

Otra forma de expresión de respeto, bajo el principio bicocéntrico, se demuestra en la clase de Tintes y Colorantes en la universidad Tupak Katari. En esta clase se requiere que los estudiantes produzcan tintes naturales a base de plantas, piedras y flores. El profesor, David López, me comentó que parte de su metodología en el aula consistía en que los estudiantes usaran las plantas nativas de sus comunidades con el objetivo de crear tintes lo suficientemente resistentes para teñir las telas y que al lavarse no se decoloraran. Evidentemente, la revalorización de los conocimientos naturales y prácticas tradicionales propios de las distintas comunidades de donde provienen estos estudiantes juega un rol importante en el desarrollo del currículo formativo, ya que revaloriza sus conocimientos tradicionales y los sitúa en un mismo nivel epistémico. Así mismo, se puede ver en las clases de Veterinaria que los estudiantes integran y diseñan técnicas medicinales holísticas para curar ciertas enfermedades en los animales¹². Al igual que con la clase de Tintes y Colorantes, son los mismos estudiantes quienes exploran los saberes tradicionales de sus ancestros y los modifican de acuerdo a las necesidades de la clase.

La inclusión de estos conocimientos tradicionales en la enseñanza de la UNIBOL fomenta la producción de productos y técnicas ecológicas que conservan y protegen la biodiversidad, el territorio y la Pachamama. La inclusión de esta visión integradora de “otros” saberes responde al interés no solo de la convivencia respetuosa y recíproca entre el ser humano y la Naturaleza, sino que también consolida y promueve un “diálogo de saberes”, donde las epistemologías indígenas son principales, pero no exclusivas. Al incidir en una formación integral que toma en cuenta los modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos indígenas, la UNIBOL contrarresta los prejuicios y dogmas heredados utilizados para legitimar la subordinación del indígena y su cultura. Al alentar a los estudiantes a pensar a través de interconexiones entre el conocimiento indígena y el occidental, así como reconocer su valor práctico, los estudiantes se benefician de una incorporación plena de la multiplicidad de conocimientos y de la diversidad cultural característica de cada una de sus regiones.

Bajo este panorama, otra manera en la que se fomentan las prácticas eco-espirituales es mediante la clase de Cosmovisión cultural. En las tres sedes educativas la conexión del ser con la Pachamama y el medio ambiente se estimula en las clases de Cosmovisión. Esta clase es dictada por un “sabio de la comunidad” en la lengua nativa correspondiente a la ubicación de cada sede¹³. En la clase se explica que para la cosmovisión andina el territorio no es solo un contenedor de la variedad ecológica, como lo sería en la visión occidental, sino que se comprende como una continuidad compartida entre los diferentes pueblos y morada para las energías de las deidades naturales que alberga. Eso es lo que en aymara se denomina *wak'anakani uraqinaka* (territorio con deidades naturales). Por medio de una memoria colectiva, los sabios de las comunidades explican a sus estudiantes que no hay una división real entre humanos, animales, árboles, tierra, y espíritus, sus enseñanzas, palabras y acciones. Todas dan rumbo al menester pedagógico de convivencia digna, complementaria y relacional entre seres humanos y no humanos, vivos y muertos y con la Madre Tierra. Determinante resulta este ejemplo, pues demuestra que, para el entendimiento andino, en cuanto a la formación de la subjetividad de la tierra, no se trata de abogar simplemente por un regreso a una vida pre-moderna. Se trata de postularla como estrategia decolonial para apropiarse de los términos del capitalismo global y re-pensarlos bajo sus propios parámetros. De esa manera, se ajustan a su cultura local, a sus ecologías y a sus cosmo-conciencias.

Otro caso interesante que noté en la UNIBOL sobre la dinámica de convivir en armonía fue el valor que se pone en la relación *runa*-comunidad. Se sabe que la relación entre conocimiento, territorio y comunidad se exaltan en la cultura andina mediante el principio de reciprocidad (de la Torre; Sandoval 23). Bajo esta concepción el *runa* aprende y enseña de forma cooperativa y compartida con los miembros de su entorno social. En la UNIBOL esto se ejemplifica, en cuanto a la especialización pragmática de su educación comunitaria o *ayni*¹⁴. De aquí que muchas de las clases dictadas incluyen en sus programas proyectos colaborativos denominados “proyectos de vinculación” o de “servicio social”. Estos proyectos están orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades en las que sus sedes se encuentran localizadas. De aquí que son esenciales para el funcionamiento del centro ya que la universidad se funda en el principio comunitario andino, el

cual exige una corresponsabilidad entre la universidad y la comunidad circundante. Según el *Informe de la comisión de expertos en aplicación de convenios y recomendaciones* de 2010, el objetivo de UNIBOL, entre otros, es

[...] reconstruir las identidades indígenas, desarrollar conocimientos científicos, saberes y tecnologías, orientadas por criterios comunitarios bajo principios de complementariedad, trabajo cooperativo, responsabilidad individual y colectiva, además del equilibrio con la naturaleza (874).

Es interesante notar que las sedes han sido construidas en localidades de tierras comunales compradas por el gobierno. En este sentido, se espera una relación colaborativa entre la universidad y la comunidad local. Un ejemplo de esta relación cooperativa la observé en la universidad Tupak Katari, en donde la clase de Protección del Medio Ambiente tiene como proyecto final la limpieza de la carretera que atraviesa tanto la universidad como la comunidad local. Precisamente, el servicio social o *ayni* es repensado desde una pluriversalidad epistemológica (Walsh 2012) que dialoga entre sus partes para crear proyectos colectivos para un beneficio común, así, en palabras de Eduardo Galeano: “Las llamadas culturas primitivas resultan todavía peligrosas porque no han perdido el sentido común. Sentido común que es también, por extensión natural, sentido comunitario” (29).

Para los estudiantes de la UNIBOL, el *ayni* desempeña entonces, una función tradicional de complementariedad: la universidad actúa como representante simbólico del colectivo mientras que el ritual del *ayni* fortalece la solidaridad de los estudiantes con la comunidad. La realidad de esta tradición ancestral contribuye a un proceso de cambio que responde a la cultura y los intereses locales, sobre la base de una lógica económica y social menos mercantilista. Como se demuestra, las clases no solo están diseñadas con el simple propósito de impartir conocimientos indígenas y occidentales, ni tampoco implica solo teorizar o legitimar una “política de la diferencia”, sino más bien apostar por una sociedad a la vez diversa e igualitaria (Beverly 211). Asimismo, las reactivaciones de sus saberes tradicionales propios estimulan proactivamente la realización de proyectos de desarrollo económico sostenibles, los cuales precisamente hacen posible el fortalecimiento y el mejoramiento de la calidad de vida los habitantes de las comunidades.

El caso de la UNIBOL muestra que, en una situación postcolonial en la que estudiantes indígenas son marginados del campo académico occidental y a los que se les priva de sus derechos culturales, dicho grupo es capaz de hablar y de operar, activando su propio modelo interpretativo tradicional de colectividad y emplearlo en condiciones postcoloniales en beneficio propio. Así como el *ayni*, una de las prácticas existenciales del *sumaj kausay*, aboga por el método colectivo de colaboración, de la misma forma se practica en la UNIBOL el principio de *minga*. Este último principio andino llamado *minga* o *minka* corresponde a “una institución de reciprocidad indígena y se constituye como una de las bases fundamentales de la organización social andina. Consiste en el aporte de trabajo mancomunado y solidario de todos los miembros de un grupo social, con el fin de ejecutar una obra de interés común” (de la Torre; Sandoval 29). En general, en las epistemologías indígenas el conocimiento se deriva principalmente de la experiencia individual y colectiva en cuanto al resultado de sus vivencias sentidas y percibidas (Haverkort 2003; King y Schielmann 2004; Gros y Frithz 2010). Al igual que en sus comunidades, en la UNIBOL el conocimiento y aprendizaje tienen su cimiento en las experiencias y obras colectivas. Este tipo de acercamiento difiere con los valores occidentales en donde: “Western conventions of thought typically emphasize individual status and competition; in contrast, indigenous cultures place more value on consensus, cooperation, and collective identity” (Kuokkanen 2). Esta diferencia epistémica se hace palpable en la UNIBOL bajo el principio de *minga*. Allí, los estudiantes son clasificados en base a sus carreras universitarias, cada carrera se encarga de realizar actividades específicas rotativas para el mantenimiento y el buen funcionamiento del centro. Algunas de estas actividades son: limpiar las aulas, servir los desayunos, almuerzos y cenas, trabajar en la cocina, hacer trabajos de mantenimientos menores entre otros. La *minga* desencadena en este caso una solidaridad interna entre los estudiantes, así como un sentido de responsabilidad para con la institución. Estas actividades y actitudes coinciden con la necesidad de reconocer la importancia de la reciprocidad y el respeto no solo con el medio ambiente y el cosmos sino también con su entorno. Cuando prevalece este tipo de relación, se conforman comunidades que son tanto sociales como ecológicas y donde sus actores integran una misma comunidad expandida. Son entes de derechos y con los cuales es necesaria la reciprocidad.

CONCLUSIONES

Desde sus orígenes, la academia occidental como institución eurocéntrica, ha apoyado y reproducido ciertos sistemas de pensamiento y conocimiento inscritos por el colonialismo, la Ilustración, la Modernidad y el liberalismo. En gran medida estas estructuras y convenciones eurocéntricas rara vez reflejaron o representaron las cosmovisiones indígenas, publicaciones de mujeres y de autores afrodescendientes y hasta la década de 1990 se silenciaron e invisibilizaron aquellos discursos que abogaban por el mundo natural. Como consecuencia, durante siglos se negó la validez de teorías y discursos indígenas dentro del discurso de la Modernidad. Por su parte, desde el canon occidental, las ciencias ecológicas se encuentran en la actual discusión sobre los valores y el ambiente, los derechos de la Naturaleza y los distintos modos de entender el entorno.

Tomando en consideración la decolonización del saber, así como a las ideologías y consecuencias de la globalización y la industrialización, la UNIBOL articula en sus prácticas metodológicas un proyecto ambiental que salvaguarda los recursos naturales y protege los derechos de la Pachamama y la Naturaleza. Este proyecto intercultural está basado en la integración de prácticas ecológicas espirituales en sus currículos formativos y su ámbito social. Sus carreras técnicas, como Ingeniería Ambiental, Veterinaria, Educación Ambiental, entre otras, crean estrategias y actividades orientadas a sensibilizar y concientizar a sus estudiantes, promoviendo valores y aptitudes, tradicionales a sus culturas, que minimizan la huella ecológica. Producto de su experimentación, la propuesta intercultural de la UNIBOL parece ser capaz de atenuar las demandas pragmáticas y políticas de una radical transformación de la sociedad y su medio ambiente.

De aquí que la apuesta de la eco-espiritualidad en el caso de las UNIBOL puede ser pensada como una reelaboración de concepciones indígenas desde la modernidad contemporánea, que combina prácticas pedagógicas decoloniales así como los principios éticos ambientales de la cultura andina. He propuesto aquí que la eco-espiritualidad y su implementación en las políticas de la UNIBOL permite cuestionar la racionalidad del desarrollo capitalista, su énfasis en los aspectos utilitaristas y económicos en base al mercado global, así como su obsesión con el uso indiscriminado de los recursos naturales. Éste es precisamente el punto donde la noción decolonial

de la eco-espiritualidad ayuda a borrar ontologías eurocéntricas e ilumina las relaciones ampliadas entre los humanos, otros seres vivos, entes espirituales y el resto del ambiente que son parte de las cosmovisiones de varios *ayllus*. Al tener en cuenta estas diversas tradiciones ancestrales andinas y sus formas simbólicas de expresión, se puede entender mejor su relación espiritual e integralmente existencial con el medio ambiente y todos los seres de la Madre Tierra, la cual la colonialidad también ha pretendido negar y destruir. Mediante la premisa de la eco-espiritualidad se pueden borrar estos dualismos occidentales como la Naturaleza / cultura, espiritualidad / racionalidad, moderno / tradicional, para traerlos a una luz diferente. Dicha premisa es instituida a través de un proceso pedagógico cultural que la vuelve a visibilizar en prácticas utilizadas por educadoras y educadores en la UNIBOL.

En esta intervención se asume la validez de la eco-espiritualidad, reconociendo sus posibilidades y límites, y desde sus particularidades, articularla con otras propuestas sustantivas de cambio. Así quizás logremos confrontar las aporías del presente con un lenguaje, una retórica y una realidad que reconozca las sensibilidades humanas.

Obras citadas

- Bergmann, Sigurd. *Creation Set Free: The Spirit as Liberator of Nature*. Eerdmans, 2010.
- Beverly, John. *Subalternidad y representación*. Iberoamericana, 2004.
- Bolivia. “*Ley de la educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez*.”
www.oei.es/historico/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf. 2010. Accessed 15 Sep. 2017.
- Choque Quispe, María Eugenia. “Políticas de educación para pueblos indígenas, originarios, campesinos y afrodescendientes en Bolivia.” *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, edited by Daniel Mato, IESALC-UNESCO, 2012, pp. 139-176.
- Corona Berkin, Sarah. “América Latina debe crear su propio conocimiento.” *Milenio*, 2017,
<https://www.pressreader.com/mexico/milenio/20170126/283274572462300>. Accessed 15 Sep. 2017.
- Coronil, Fernando. “Beyond Occidentalism: Toward Nonimperial Geohistorical Categories.” *Cultural Anthropology*, vol. 11, no. 1, 1996, pp. 51-87.
- De Marzo, Giuseppe. *Buen vivir. Para una democracia de la Tierra*. Plural, 2010.
- Earls, John, and Irene Silverblatt. “La realidad física y social en la cosmología andina.” *Actes du XLII Congrès International des Américanistes*, vol. 4, 1976, pp. 299-335.
- Eschenhagen, María Luisa. “¿El “buen Vivir” en las universidades?: Posibilidades y limitaciones teóricas.” *Revista Integra Educativa*, vol. 6, no. 3, 2013, pp. 89-105,
<http://pensamientoambiental.de/el-buen-vivir-en-las-universidades-posibilidades-y-limitaciones-teoricas-2/>. Accessed 15 Sep. 2017.
- Forns Broggi, Roberto. *Nudos como estrellas. ABC de la imaginación ecológica en nuestras Américas*. Nido de Cuervos, 2012.
- Galeano, Eduardo. *Ser como ellos y otros artículos*. Siglo XXI, 2010.
- Graves, Christine, and Fernando Cabieses. *La papa: Tesoro de los Andes. De la agricultura a la cultura*. Centro Internacional de la Papa, 2000.

- Grosfoguel, Ramón. “La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global.” *El trabajo social desde miradas transnacionales – Experiencias empíricas y conceptuales*, edited by Johannes Kniffki y Christian Reutlinger, Frank & Timme, 2016, pp. 91-117.
- Gros, Paule and Frithz Nacilio. *Conocimientos del pueblo Mayangna sobre la convivencia del hombre y la naturaleza*. UNESCO, 2010.
- Haverkort, Bertus. *Antiguas raíces, nuevos retoños. El desarrollo endógeno en la práctica*. Plural, 2003.
- Huanacuni Mamani, Fernando. *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina e Organizaciones Indígenas, CAOI, 2010.
- King, Linda and Sabine Schielmann. *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. UNESCO, 2004.
- Kuokkanen, Rauna Johanna. *Reshaping the University: Responsibility, Indigenous Epistemes, and the Logic of the Gift*. UBC, 2007.
- Maldonado-Torres, Nelson. “On the Coloniality of Being: Contributions to the development of a concept.” *Cultural Studies*, vol. 21, no. 2, 2007, pp. 240- 270.
- Mamani Bernabé, Vicenta. *Identidad y espiritualidad de la mujer aymara*. Universidad Bíblica Latinoamericana de San José, Costa Rica, 2000.
- Mato, Daniel. “Not ‘Studying the Subaltern,’ but Studying with ‘Subaltern’ Social Groups, or at Least, Studying the Hegemonic Articulations of Power.” *Neplanta: Views from South* vol.1, no. 3, 2000, pp. 479-502.
- . *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO, 2008.
- Mignolo, Walter. *The Idea of Latin America*, Blackwell, 2005.
- Organización Internacional del Trabajo. *Informe de la comisión de expertos en aplicación de convenios y recomendaciones*. 2010, http://www.ilo.org/global/standards/WCMS_123519/lang--es/index.htm. Accessed 15 Sep. 2017.

Prada Alcoreza, Raúl. *Epistemología, pluralismo y descolonización*. <http://lalineadefuego.info/2013/05/21/ensayo-epistemologia-pluralismo-y-descolonizacion-por-raul-prada-alcoreza/>. Accessed 15 Sep. 2017.

Quijano, Aníbal. “Coloniality as Modernity/Rationality.” *Cultural Studies*, vol. 21, no. 2-3, 2007, pp. 168- 178.

Torre, Luz María de la., and Carlos Sandoval Peralta. *La reciprocidad en el mundo andino: El caso del pueblo de Otavalo. Runapura makipurarinamanta, Otavalokunapak kawsaymanta*. Abya-Yala, 2004.

Walsh, Catherine. *Interculturalidad Crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Abya Yala, 2012.

Yampara Huarachi, Simón. “Cosmovivencia andina. Vivir y convivir en armonía integral – Suma qamaña.” *Revista de Estudios Bolivianos*, vol. 18, 2011, pp. 1-22, <https://bsj.pitt.edu/ojs/index.php/bsj/article/view/42>. Accessed 15 Sep. 2017.

Notas al final

1 En este artículo se omitirá la palabra “América Latina” con referencia al continente Sur; tal omisión no es casual, obedece a que dicha voz trae demasiadas connotaciones coloniales. Como señala Walter Mignolo, América Latina es una invención europea forjada en el contexto de la historia colonial a partir de 1492. Así, a comienzos del siglo XVI, “el continente no figuraba en los mapas porque no se había inventado la palabra ni había nacido la idea de un cuarto continente. El territorio existía y los pobladores también, por supuesto, pero ellos daban su propio nombre al lugar donde vivían: Tawantinsuyu a la región andina, Anáhuac a lo que en la actualidad es el valle de México y Abya-Yala a la región que hoy en día ocupa Panamá. Los pobladores originarios no conocían la extensión de lo que luego se denominó ‘América’” (28). Por ese motivo, me inclinaré a usar la palabra Abya-Yala que es el nombre que los pueblos indígenas usan para referirse al continente americano

2 En la Bolivia contemporánea son considerados indígenas aquellos a quienes se atribuye un origen anterior a la década de 1490; Sin embargo, esta forma de ascendencia puede ser mucho más significativa que el linaje. Hay muchas formas de entender la identidad indígena y la genealógica aparece sólo como una de ellas. La indigeneidad implica también una concepción de la identidad racial, un modo de vida, una relación con los dioses y la tierra, o una posición política en términos de injusticia histórica.

3 Ejemplos de estos son: la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, creada por una red de organizaciones indígenas de Bolivia, Perú y Ecuador; el Centro Amazónico de Formación Indígena, creado por la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileira, en Brasil la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca en Colombia ; la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” en Ecuador; la Bluefields Indian & Caribbean University creadas en Nicaragua por iniciativas de liderazgos indígenas y afrodescendientes locales, entre otras (Mato 25).

4 Precisemos que, debido a las diversas historias de sus estados nacionales, las diferencias entre los grupos indígenas, los distintos actores que intervinieron en su fundación y otros factores, todas estas instituciones académicas son diferentes.

5 Históricamente las relaciones interculturales en el continente Sur han sido predominantemente de conflicto, no de valoración mutua, ni de respeto por la diferencia y equidad, como se suele pensar en la actualidad. Más aun, los primeros usos de esta categoría en el campo antropológico tampoco estuvieron asociados a los valores que hoy consideramos positivos, sino a proyectos de aculturación. A causa de estos planes orientados a la aculturación algunos intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes desconfían de la idea de “interculturalidad” y de proyectos que se desarrollan a su amparo (Mato 24).

6 En este artículo uso el concepto de “occidentalismo” como lo explica Fernando Coronil, como un modo de representación que “produces polarized and hierarchical conceptions of the West and its Others and makes them central figures in accounts of global and local histories.” (57) Tales concepciones subdividieron el mundo en unidades separadas sin historias relacionales y con diferencias jerarquizadas para luego naturalizarlas y luego reproducirlas en las asimetrías de poder existentes.

7 Uso el neologismo de convivencia sustituyendo a la noción occidental de “coexistencia” de sistemas antagónicos. Como Simón Yampara Huarachi señala “La convivialidad pretende ser una relación positiva, para los unos y para los otros, dinamizada por el *imku* entre los diferentes sistemas en vigencia [...] La lógica convivial no sólo tiene relación con la doble fuerza y energía: pacha, sino también con la interacción (reciprocidad) entre los diversos mundos de la naturaleza, es decir, que trasunta (irradia) lo humano o el mundo de la gente hacia los otros mundos, como el de las deidades, precisamente para cultivar la armonía y el bienestar en el contexto amplio de la comunidad eco-biótica natural.” (18)

8 Recordemos que la colonialidad del ser se remite a la dimensión ontológica de la colonialidad, esto sucede cuando seres particulares bajo dinámicas y discursos de poder se imponen sobre otros seres. Entonces, el ser es entendido ya no como una entidad neutra y universal, sino como una categoría que a partir de la conquista y desde un pensamiento eurocéntrico impuso la superioridad y diferenciación de unos seres sobre otros (Maldonado-Torres 65).

9 Palabra Quechua para referirse al sujeto andino.

10 Cuando se habla de la “cosmovisión” o de la “concepción del mundo” de un pueblo, se alude al concepto de ideas que se tiene acerca de tres conceptos básicos: el ser humano, la naturaleza, y dios o en algunos casos, conjunto de dioses y las relaciones entre estos. Es decir, el concepto de cosmovisión abarca no solamente el medio natural perceptible, es decir el mundo físico, pero también abarca toda la construcción cultural que incluye entidades no existentes en el mundo físico. Por otro lado, el concepto del Buen Vivir o Vivir Bien emerge como reacción y alternativa a los conceptos convencionales sobre el desarrollo neocolonialista, permitiendo articular la idea del crecimiento económico con la conservación de los recursos naturales y ambientales.

11 [...] instituciones académico-científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos del Estado Plurinacional, que desarrollan formación profesional e investigación, generan ciencia, tecnología e innovación a nivel de pre grado y post grado (Ley de la educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, Artículo 60, inciso 1).

12 En cuanto al rol de la medicina natural, es interesante mencionar, que la UNIBOL provee servicios de salud para sus estudiantes residentes de dos tipos: el occidental y el natural. Los estudiantes pueden ir a la enfermería y escoger entre atenderse con una enfermera capacitada en medicina moderna o si lo prefieren, con un curandero especializado en medicina tradicional y natural. En este escenario, ambos tipos de medicina integradas al tratamiento médico son validadas y respetadas ofreciendo opciones alternativas para curar a sus estudiantes.

13 Algo que llamó mi atención sobre esta clase es que estos sabios al no poseer títulos académicos no son propiamente reconocidos como docentes universitarios “reales” aunque enseñen el mismo número de clases y tengan la misma carga de trabajo que los otros docentes. De aquí que no son remunerados económicamente como el resto de los profesores. Evidentemente, esta actitud legitima precisamente las estructuras colonialistas que la UNIBOL trata de combatir, jerarquizando la exclusión del conocimiento y reproduciendo el postulado colonial de que las epistemes indígenas son inferiores a las occidentales. Esta situación además de ser injusta constituye otra forma de reconocer al subalterno: conocimientos, lenguas y prácticas culturales y materiales de sus pueblos. A pesar de que promueve lo contrario, aún sigue en la administración de la UNIBOL ciertos sesgos coloniales que reproducen todo el esquema racista de las mismas estructuras políticas que están criticando.

14 La palabra quechua *ayni* significa ayuda mutua o intercambio mutuo. Entonces, este sistema incaico se puede traducir como principio de reciprocidad que emerge en el ámbito del trabajo comunitario. Tiene hasta el día de hoy gran importancia en todos los sectores de la vida comunitaria. John Earls e Irene Silverblatt citan a un hombre de una comunidad campesina del departamento de Ayacucho que dice: “Todo el universo es ayni.” (309)