

# La promesa de Warisata

## **Inauguraldissertation**

zur Erlangung des Grades eines  
Doktors der Philosophie

am Fachbereich Erziehungswissenschaft und  
Psychologie der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Constantino Tancara Quispe

Berlin, 2011

[1]

Erstgutachter: Prof. Dr. Uwe Gellert

Zweitgutachter: Prof. Dr. Castor David Mora

Tag der Disputation: 15. Juni 2011

[2]

*Jamás, antes de esto,  
Antes de Warisata,  
Nadie fustigó a sus opresores.  
El amauta se alzó gigante y seguro en aymara.  
Idioma altamente expresivo como sonoro.  
Lo ve, ahora, todos los días.  
¡El indio replica a sus explotadores!*

*(El indio toma la palabra. Anónimo).*



*Con mi profundo amor a  
Carolina S., mi esposa,  
Ayleen Varinia, mi nieta,  
A mis hijos  
Karem Carolina  
Germán Mauricio  
Yamilee Maira y Willy John.*

*A mi madre Elena  
A la memoria de mi padre Moisés  
A mis hermanas y mis hermanos y mis sobrinos*

*A todos ellos mi agradecimiento por el apoyo recibido y  
generosa comprensión por el tiempo sustraído a ellos.*



### *Agradecimientos*

*Al Prof. Dr. Uwe Gellert, quién con sabios consejos permitió la realización de esta investigación.*

*Al Prof. Dr. David Mora, con quien debatimos muchos temas que están insertos en este trabajo.*

*A mis amigos y compañeros del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, que escucharon y criticaron las ideas contenidas en esta tesis.*

*A mis profesores de filosofía de la Universidad Mayor de San Andrés, quienes me orientaron hacia la búsqueda de la verdad.*





	Índice
<b>Introducción</b>	15
<b>Capítulo I</b>	
<b>Metodología</b>	28
La «promesa de Warisata» como objeto de estudio y sus implicaciones metodológicas y teóricas	28
La promesa como fenómeno y como problema	29
Epistemología del fenómeno y gnoseología del problema en el abordaje de la promesa	24
La promesa como espejo de la filosofía	37
La actividad del filósofo latinoamericano contemporáneo	43
La supuesta invisibilidad de la pedagogía politológica	52
La innovación metodológica para el abordaje analítico-sintético de toda promesa	58
Premisas para la investigación filosófica de la promesa	59
La fenomenología filosófica	64
La teorización versus sentido común en filosofía	75
Proposiciones hipotéticas auxiliares iniciales para entender la «promesa de Warisata» como objeto de la pedagogía politológica	82
El «habitus» o replicador cultural como concepto central del modelo explicativo para la realización de la promesa	87

## Capítulo II

<b>Génesis y formación de la «promesa de Warisata»</b>	92
La «promesa de San Agustín»	93
Las «promesas de la Modernidad»	99
La emancipación de la humanidad según los enciclopedistas franceses	101
El proyecto de la ilustración de I. Kant	108
La riqueza de las naciones al alcance de todos según A. Smith	112
Los temas fundamentales resultantes de las promesas «san agustiniana» y de las de la «modernidad» que se reflejaron en Latinoamérica	115
El progreso y la industrialización como utopía latinoamericana	118
Del «ser extraño» al arraigamiento del «ser Latinoamericano» o la liberación política, cultural, económica y filosófica	121
De la «mentalidad del pirata» y la «moral del mendigo» a la construcción del «ser latinoamericano» como ciudadano moderno y universal	128
La «razón» como la facultad para la solución de los problemas Latinoamericanos	129
La crisis de las «promesas de la modernidad». ¿El surgimiento de la postmodernidad?	131
La promesa de la amautica andina	142
El develamiento de la promesa de la amautica andina a partir del mito fundacional	146
La formulación de la promesa de la amautica andina	158

### Capítulo III

<b>La liberación y el destino del indio como la «Promesa de Warisata»</b>	160
La problemática del indio americano en la tradición filosófica occidental reflejada en Latinoamérica	161
La disputa de Valladolid o la «humanidad» del indio en entredicho	165
La polémica Zea - Salazar Bondy sobre la originalidad y autenticidad de la filosofía latinoamericana o la pregunta sobre el derecho al verbo, al logos, a la filosofía del latinoamericano	171
La promesa de Warisata	183
La liberación del indio como transformación del indio en indio moderno	183
El indio como ser autónomo	189
El papel de la educación en la «promesa de Warisata»	203

### Capítulo IV

<b>El camino de la escuela ayllu de Warisata</b>	225
El modelo ideológico del camino de la escuela de Warisata	233
El modelo educativo del camino de la Escuela de Warisata	261
Modelo pedagógico del camino de la escuela de Warisata	278
Modelo formativo del camino de la escuela de Warisata	296

### Capítulo V

<b>Perspectivas futuras de la «Promesa de Warisata»</b>	304
Modelo descriptivo de los elementos constitutivos de toda promesa	305
Breve descripción de la génesis, evolución, desarrollo y vigencia de la «Promesa de San Agustín»	308

Breve descripción de la génesis, evolución, desarrollo y vigencia de las «Promesas de la modernidad»	314
Análisis genealógico de las promesas de San Agustín y las de la modernidad	320
Perspectivas de la «promesa de Warisata»	320
<b>Epílogo</b>	342
<b>Bibliografía</b>	344
<b>Zusammenfassung der Forschungsarbeit</b>	
<b>Das Versprechen von Warisata</b>	356
Einleitung	356
<b>Kapitel I</b>	
Methodologie	357
Das “Versprechen von Warisata” als Studienobjekt – methodische und theoretische Konsequenzen	357
<b>Kapitel II</b>	
Entstehung und Ausformung des “Versprechens von Warisata”	365
<b>Kapitel III</b>	
Die Befreiung und das Schicksal der Indigenen als “Versprechen von Warisata”	376
<b>Kapitel IV</b>	
Der Weg der Gemeinschaftswerkschule Warisata	384
<b>Kapitel V</b>	
Zukunftsperspektiven des “Versprechen von Warisata”	396
<b>Epilog</b>	405

## Summary

<b>The promise of Warisata</b>	407
Introduction	407
<b>Chapter I</b>	
Methodology	408
The “Warisata promise” as object of study and its methodological and theoretical implications	408
<b>Chapter II</b>	
Genesis and formation of the “Warisata promise”	415
<b>Chapter III</b>	
The liberation and the Indian destiny as the “Warisata promise”	425
<b>Chapter IV</b>	
The way of the Warisata Ayllu School	432
<b>Chapter V</b>	
Future Perspectives of the “Warisata Promise”	443
<b>Epilogue</b>	451
<b>Hoja de vida resumidísima</b>	452

## ***Lista de ilustraciones***

Ilustración No. 1. La filosofía y el filosofar como una actitud ...	50
Ilustración No. 2. El contexto como aquí y ahora .....	68
Ilustración No. 3. La promesa de Warisata .....	220
Ilustración No. 4. Esquema del metamodelo que representa el camino de la escuela de Warisata .....	228
Ilustración No. 5. Cruz andina de Tihuanacu .....	243
Ilustración No. 6. Escala de valores del camino de la escuela de Warisata .....	257
Ilustración No. 7. El chicasi pacha perfecto .....	274
Ilustración No. 8. Esquema de un modelo pedagógico .....	280
Ilustración No. 9. Esquema del modelo pedagógico del camino de la escuela de Warisata .....	295
Ilustración No. 10. Esquema del currículum .....	297
Ilustración No. 11. Modelo formativo de la escuela de Warisata ...	302
Ilustración No. 12. Análisis genealógico de las promesas de la tradición occidental .....	326
Ilustración No. 13. Análisis genealógico de la promesa de Warisata	334

## Introducción

*Bolivia será lo que sean sus indios,  
lo que sus indios quieran ser.*

Frank Tannenbaum

En la primera mitad del siglo pasado, en Bolivia, se produjo un hecho inédito en el campo educativo. Este hecho estuvo relacionado con la educación de los indios de Bolivia. En aquél entonces los indios estaban ubicados en los peldaños más bajos de la escala social y constituían un estrato social marginado, excluido, discriminado y sometido a la esclavitud por la élite dominante, desde la conquista española y gran parte de la vida republicana; por tanto, también, fueron excluidos de los beneficios de la educación que sostenía el Estado boliviano. Aunque los propios indios, de manera clandestina, desafiando la prohibición estatal, crearon, sostuvieron y mantuvieron escuelas privadas con maestros indios<sup>1</sup>.

Esta novedosa experiencia, que involucró tanto a representantes del Estado y sectores progresistas de la sociedad boliviana como a los propios indios, recibió el nombre de *Escuela Ayllu de Warisata*<sup>2</sup>, autodenominación hecha por sus propios creadores. Sin embargo, esta escuela de indios trascendió al hecho meramente educativo, se convirtió en un espacio de reflexión, cultivo y ejercicio del pensamiento libertario y, al propio tiempo, de preparación y formación de hombres *libres*, sobre todo, de aquellos que siempre fueron oprimidos, marginados, excluidos y discriminados. En esta tarea sus creadores se percataron que para el logro de sus objetivos debían reflexionar sobre algunos conceptos fundamentales, como por ejemplo, que la *libertad* estaba indisolublemente asociada a la *autonomía*; que para transformar al *indio primitivo* en *indio moderno* debían realizar, en principio, una revolución

---

<sup>1</sup> En la historia política del país, los indios se incorporan a la vida ciudadana recién a partir de la Revolución Nacional del año 1952 que desplaza del poder un movimiento popular a la oligarquía minero-feudal. Esta revolución significa para Bolivia algunas transformaciones estructurales como, por ejemplo, el voto universal que otorga a los indios, analfabetos y mujeres al derecho al voto; la reforma agraria; la nacionalización de las minas, entre otras.

<sup>2</sup> La palabra "ayllu" es una palabra aymara que significa "comunidad"; y "Warisata" es el nombre de una aldea distante a unos 100 kilómetros al norte de la ciudad de La Paz, sede de gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia.

intelectual y mental en el propio indio haciéndoles comprender que ser *libre* era sinónimo de ser *autónomo*; luego, vendría la revolución física para liberarlos totalmente.

Mientras emprendían la realización de esta tarea educativa formularon, simultáneamente, aunque sin percatarse de ello, un nuevo *metadiscurso*, entendiendo esta palabra en el sentido dado por Lyotard, como un discurso que tiene su propio estatuto de legitimación y que expresase los anhelos, deseos y esperanzas profundas del indio. A este metadiscurso resultante le hemos denominado la «promesa de Warisata», cuyo rasgo esencial fue —y es— explicitar y formular los anhelos y las esperanzas de los vencidos en la conquista de América por las potencias europeas del siglo XV, según la terminología de Benjamin.

A partir de este momento, la «promesa de Warisata» se convirtió en un instrumento ideológico para los indios bolivianos modificando el modo de pensar y la actitud sobre el tema del poder político en Bolivia. Esto fue posible porque inició un proceso de aprendizaje, autoaprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje sobre la condición humana de los hombres y mujeres de Bolivia y del mundo, que constituye el aspecto *pedagógico* de la promesa; y presupuso la comprensión y toma de conciencia del lugar que debían ocupar en la estructura de la sociedad boliviana — en tanto ciudadanos de este país— y en la estructura del cosmos —en tanto seres humanos cuidantes de la armonía del cosmos—, que constituye el aspecto *politológico* de la promesa.

Por ello, esta promesa no fue sólo la expresión y el discurso de una *Filosofía de la Educación* sino, fundamentalmente, de una *Filosofía de la Historia* porque bosquejó el destino del indio en la historia mundial expresado, inicialmente, en los intentos de conceptualizar una idea nacional a partir de la cultura indígena. Ello explica el hecho de que, a partir de la década de los 40's del siglo pasado, el indio haya comenzado a involucrarse profunda y abiertamente en la actividad política del país con la intención intuitiva de realizar esta promesa en la historia nacional y proyectarla globalmente para, con el correr el tiempo, disputar el poder político a los que siempre detentaron este poder en el país y en Latinoamérica, los hijos de los *hidalgos*; luego, a los centros de poder mundial para crear un nuevo orden y un nuevo mundo.



Esta es la explicación, también, por qué en esta investigación la «promesa de Warisata» es objeto de estudio básicamente de la *Filosofía de la Historia* y sólo complementariamente de la *Filosofía de la Educación*. Porque el metadiscurso producido en la escuela Ayllu de Warisata permite comprender la historia humana como el despliegue de las fuerzas ideales y materiales para realizar una promesa, en este caso, la promesa e historia de los vencidos en la conquista del nuevo mundo del siglo XV. Además, en cuanto fenómeno resultante de un proceso educativo productor de un *metadiscurso*, explicita la esperanza de liberación de los indios que implica, al mismo tiempo, crear un nuevo orden mundial para propiciar el *tiempo* o era de las *igualaciones y compensaciones* proporcionales entre los que fueron los vencedores y los vencidos, de acuerdo a la promesa heredada de sus ancestros.

Esta precisión sobre el *metadiscurso* como fenómeno resultante de la actividad educativa emprendida en esta escuela es importante porque explica, al mismo tiempo, que puede ser objeto de estudio de la *Filosofía de la Educación* con el propósito de comprender la replicación, propagación e inculcación de la promesa a través de procesos de aprendizaje y enseñanza, aunque en este trabajo su abordaje es complementario al de la *Filosofía de la Historia*. En este sentido, el *camino* para la formación del sujeto de la promesa se presenta como un instrumento tanto de la *pedagogía*, que da cuenta de procesos de aprendizaje y enseñanza institucionalizada, como de la *politología*, que provee de instrumentos ideales para la gestión del poder político.

Por estas razones, el método de investigación utilizado en este trabajo trascendió al análisis lingüístico del discurso y al uso del denominado *método científico* que, según Russell (1981: 48 y ss.), consiste en observar hechos significativos, luego, sentar hipótesis que expliquen esos hechos, y finalmente, deducir de esas hipótesis consecuencias que puedan ser puestas a prueba por la observación; para centrarnos en el análisis filosófico, particularmente, en el método fenomenológico, tal como formuló Husserl (1962: 73-74), dada la naturaleza del objeto de estudio.

El punto de partida fue la siguiente pregunta: *¿Cómo explicar en una promesa, como metadiscurso, la relación existente entre los eventos históricos*

*con los eventos educativos estudiados por la Filosofía de la Historia y la Filosofía de la Educación, respectivamente?*

Esta pregunta generó, a su vez, otras, por ejemplo: ¿Cuál es la naturaleza de una promesa en cuanto metadiscurso, y de qué modo se manifiesta como fenómeno y como problema? ¿Cómo explicar la génesis y formación de la «promesa de Warisata»? ¿Cuál es la naturaleza de la «promesa de Warisata»? ¿Cómo se legitimaría la «promesa de Warisata»? ¿Cuáles son las perspectivas para la realización de la «promesa de Warisata» en la historia mundial?

La respuesta a la pregunta principal constituye el discurso argumentativo que se encuentra en las páginas de este trabajo. Por tanto, el objetivo central de esta investigación fue *develar la relación existente entre un evento educativo, como la escuela ayllu de Warisata, con la formulación de un metadiscurso para la liberación del indio, como fue la «promesa de Warisata», para explicar el accionar político del indio a partir de la segunda mitad del siglo pasado en Bolivia y Latinoamérica.*

Las respuestas a las preguntas derivadas de la principal constituyen la argumentación expresada en los cinco capítulos de este documento.

Así, el primer capítulo es una explicación teórico-metodológica sobre el tipo de investigación el que, en el fondo, describe de qué modo se ha construido el objeto de estudio y su modelo teórico interpretativo, esto es, la teoría de los «replicadores culturales» a partir del concepto de «habitus» de Bourdieu y Passeron y de «memes» de Dawkins. Esta teoría fue muy útil porque ha permitido explicar la aparición de la «promesa de Warisata» a partir del hecho de que la conquista y colonización de América significó el trasplante e imposición del “habitus” occidental convirtiéndola en dominante. A esta cultura dominante se insertó el “habitus” de la cultura andina para crear la «promesa de Warisata”. De este modo, se convirtió en promesa de los marginados, excluidos y esclavizados por occidente. Luego, aunque no precisamente en ese orden, el abordaje metodológico develó que la promesa se muestra como *fenómeno* susceptible de ser investigado cuando es objeto de aprendizaje y enseñanza y, al mismo tiempo, como instrumento para la administración y gestión del poder. A su vez, la promesa se develó como *problema* cuando trataba de explicar, por un lado, de qué modo este

metadiscurso y discurso presionaba y mantenía el nuevo orden y mundo instaurado; y por otro, por qué emergía la crisis de la promesa y cómo se resolvía esta crisis. Finalmente, se describió el método de la filosofía que consistió en aplicar tres reglas y cuatro elementos de investigación, según Rivera de Rosales (1994:17), como método utilizado en la investigación de la promesa.

El segundo capítulo es el rastreo genealógico de los «replicadores culturales» que contribuyeron a la formulación de la «promesa de Warisata». Empieza con la tesis de que en la tradición del pensamiento y filosofía occidental se ha explicado la historia y los actos humanos como un despliegue de *leyes universales* históricas en un plan que conduce a la *felicidad* del hombre. La primera explicación racional del diseño del plan provino de San Agustín (1922, T. III: 128-133) a la que hemos denominado la «promesa de San Agustín». Esta promesa postuló la idea de que Dios tenía un plan para el hombre que conducía al disfrute de la eterna felicidad en la *Ciudad de Dios* ubicada en algún lugar celeste, en presencia del propio Dios, después de su expulsión del paraíso terrenal. Para ello debía prepararse como *ciudadano* de la *Ciudad de Dios* en esta tierra, en esta *ciudad terrena*, bajo la condición de profesar *amor a Dios* en desprecio de sí mismo; aunque tenía la opción de elegir el amarse a sí mismo y ser condenado al eterno tormento. A este ciudadano se le denominó el *peregrino*. Por tanto, la preparación del *peregrino* era todo un sistema educativo diseñado en el *camino del peregrino*, análogo a la *paideia* griega. La segunda explicación provino del filósofo alemán I. Kant (1958: 39-150) cuya tesis es que el diseño del plan es de la *Naturaleza* y no de Dios, para la *felicidad y la perfección humana*. El hombre, en tanto ser *individual*, está regido por las leyes de la naturaleza, en ese sentido está sometido a estas leyes; en cambio, en tanto *especie*, está impelido a desarrollar la *razón* y ser *libre* en la sociedad política. Por ello es necesaria una Constitución para marcar los límites de su libertad y un Estado para la garantía de su cumplimiento. De este modo, introdujo en la mentalidad del hombre moderno la idea de la *perfección* y la del *progreso*. En esta concepción está presente la idea de que los actos humanos responden a un plan expresado en *leyes universales* que rigen el desarrollo de las sociedades o naciones desde

las primitivas o *bárbaras* hasta las modernas o *civilizadas*, en un proceso progresivo de la «barbarie» a la «civilización». Pero, a su vez, la creencia de que existen sociedades o naciones más *civilizadas* o modernas que otras, y que son superiores con relación a las primitivas o *bárbaras* por el grado de desarrollo y perfección alcanzado, cuyo momento culminante es la *Ilustración*. Asimismo, la historia de los pueblos se explica como una lucha o guerra entre estas sociedades o naciones, pues las civilizadas pretenden subyugar a las bárbaras o primitivas y éstas liberarse de aquéllas, esto es, la guerra de razas, en la expresión de Foucault (1998: 22). A la tesis kantiana se sumaron otras, como la de los Enciclopedistas franceses que planteaba la emancipación de la humanidad de la barbarie medieval; y la de Adam Smith (1958: 31-32), que prometió que en la sociedad emancipada e ilustrada, por el mecanismo de la producción especializada que permite al hombre adquirir el trabajo ajeno y la mano “racional” invisible del mercado, todos serían ricos. A todo este conjunto de planteamientos hemos denominado las «promesas de la modernidad». La modernidad diseñó, también, un sistema educativo para la formación de una especie de *déspota ilustrado*, en el sentido de que este hombre debía autolegislar y autogobernarse, en cuyo *camino*, que son los estadios de la *ilustración*, alcanzaba la perfección como ser *humano* y la *libertad* individual bajo el ejercicio de la razón *entendido* como un entrenamiento en la aplicación del paradigma onto-teo-lógico en todos los quehaceres de la vida cotidiana, principalmente en la vida política.

La modernidad, también, estableció un nuevo orden y creó un nuevo mundo, transformando la concepción sobre la ciencia, filosofía, arte y la vida cotidiana de los hombres y mujeres del mundo occidental. Sin embargo, entró en crisis, sobre todo por el desencanto que provocaron las «promesas de la modernidad», en su afán de construir un mundo racional cada vez más perfecto, entendido éste como una sociedad de ciudadanos libres, autónomos, ricos y cada vez más humanos. Horkheimer y Adorno (1998: 51) expresaron este desencanto cuando dijeron: “lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie”. ¿Cuál es esa barbarie? Indudablemente, los actos más inhumanos y perfeccionados por

la maquinaria creada por la ciencia y técnica moderna para aplastar y oprimir al otro diferente. Lo notable de este señalamiento fue la crítica a sus fundamentos, a la idea de la *razón* y la *racionalidad* humana misma, es decir, a los fundamentos de la misma humanidad.

Sobre la existencia de *leyes históricas* planteadas en las páginas anteriores nuestra idea es que no existen tales leyes, pero tampoco los actos humanos son azarosos o casuales, sino que los seres humanos actuamos en razón de una especie de «voluntad de poder» que emerge de una promesa. Esta promesa es una creación humana la que al adquirir tal consenso y legitimidad se despliega y se constituye en el motor de la historia según su propia *lógica interna*.

El tercer capítulo devela que la «promesa de Warisata» es una respuesta a la problemática del indio que ingresó en la agenda de la filosofía latinoamericana a partir de la disputa de Valladolid. En esta disputa se debatió, entre los años 1550 a 1551, la condición humana del indio entre Fray Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda (De las Cafas y De Sepulueda, 1552: 11 y ss.), en cuyo debate de nada valieron las razones filosóficas y teológicas esgrimidas por el defensor de los indios sino que primaron las razones económicas para que la opresión, expoliación y despojo de los indios siguiera su curso.

Cuatro siglos después, evolucionó con un nuevo debate entre el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy (1978: 11-51) y el filósofo mexicano Leopoldo Zea (1975: 11 y 15). En esta ocasión el tema fue si el sujeto filosófico latinoamericano podía crear una filosofía auténtica y original o hacía una imitación y mera copia de la europea. En este planteamiento, aparentemente inocente, en el fondo, se debatía si los latinoamericanos teníamos un *logos*, *verbo* y *palabra* propia o la teníamos prestada. A partir de esta discusión, que es hacer una filosofía “extraña”, pues a nadie se le pidió una justificación semejante, la filosofía latinoamericana se planteó una original y auténtica. El resultado de este debate fue el descubrimiento de la discriminación que padecían los latinoamericanos por parte de los que se creían ser los propietarios del *logos occidental*, el sujeto filosófico europeo y occidental, por el sólo hecho de habitar en Latinoamérica. Además, develó que el indio sufría una

doble discriminación, en el *ser* y en el *logos*, especialmente, del latinoamericano que había adoptado la mentalidad de los hijos de los *hidalgos*.

Frente a ello, los creadores de Warisata lograron interpretar las esperanzas y aspiraciones profundas de los vencidos de ayer y los oprimidos y marginados de hoy explicitando y prometiendo, en un metadiscurso, liberar al indio transformándolo en *indio moderno*, esto es *libre y autónomo*, a partir de los replicadores culturales provenientes de las promesas de la tradición occidental y de la promesa de la amautica andina.

El capítulo cuarto describe el diseño del *camino de la escuela de Warisata* que tendría las siguientes funciones: reconfigurar los replicadores culturales para que tenga alta *performance*; formar sujetos legitimadores de la promesa; crear y reconvertir las instituciones y entidades en función de la promesa; generar estilos de conducta y códigos de comunicación como instrumento de administración y gestión social; fundamentar la construcción de la idea de nación o etnia para ideologizar las relaciones sociales. En este diseño el *camino de la escuela de Warisata* se esquematizó en un *metamodelo* que muestra la frontera entre el mundo de la *libertad* con el mundo de la *necesidad*. Además, modelos como el *ideológico*, para explicar la proyección del sujeto andino hacia un futuro promisorio después de su reencuentro con el pasado; el *educativo*, para ubicar al sujeto andino desde su presencia como ser-que-está-siendo hasta su transformación como sujeto comunitario autónomo; el *pedagógico*, para describir la concepción del educando y del educador en un espacio cognitivo-tecnológico-productivo; y el *formativo*, para mostrar el esbozo de la estructura del diseño y desarrollo curricular que transformará al indio primitivo en indio moderno, cuya tarea será legitimar la «promesa de Warisata».

Finalmente, el capítulo quinto es la prospectiva de la «promesa de Warisata» para conjeturar sobre las perspectivas de realización en la historia mundial a partir de un modelo descriptivo como instrumento de análisis de toda promesa. Este modelo permitió realizar un rastreo genealógico respecto a la evolución de las promesas estudiadas a partir de sus elementos **objetivos**: la *base social* y la *intencionalidad* de la promesa; y sus elementos **subjetivos**: el

*contenido* expresado en los replicadores culturales; y el *nexo*, esto es, las *acciones* que ligan los elementos objetivos con los subjetivos.

Respecto a la evolución de la *base social* encontramos que el inicio de la primera generación de la «promesa de Warisata» coincide con la segunda de la «promesa de San Agustín» y la crisis de ésta. Por ello, la *base social* es de alcance *universal*. La vigencia de las «promesas de la modernidad» no cambia la condición del indio, por ello el alcance sigue siendo *universal*, aunque en el momento de la formulación de la «promesa de Warisata» sea de alcance *particular*, en la medida en que se realice y se legitime alcanzará la *universalidad*. A partir de esta consideración, podemos pronosticar la realización exitosa de la «promesa de Warisata» tomando en cuenta que involucrará no sólo a los indios sino a todos los seres humanos discriminados y marginados tanto en el *ser* como en el *logos* en el mundo globalizado.

En cuanto a los replicadores culturales, su evolución muestra que, como heredera de dos tradiciones culturales, la occidental y andina, tiene un antepasado que viene desde la idea de libertad de los Am Ha-aretz judíos, que fue evolucionando desde la *esfera material* en correspondencia con la situación social y económica dentro de la estructura de la sociedad judía. En el fondo, reclamaban ser considerados como el resto de los seres humanos, con dignidad, reconocimiento social, prestigio y riqueza, lucha que se libraba en el plano religioso como expresión de la lucha ideológica. Cuando estos replicadores se reprodujeron en las castas pudientes, en los poderosos y sabios, con sus necesidades materiales satisfechas y ejercitados en la tradición del pensamiento griego, sobre todo, en el paradigma onto-teo-lógico, hubo una mutación transfiriéndose la idea de la *libertad* a la esfera de la imaginación y fantasía. Entonces, la liberación fue entendida como la emancipación del pecado y la *libertad* para el disfrute de la vida eterna en la *ciudad de Dios*. Estos nuevos replicadores crearon otro mundo y un nuevo orden: el medieval. Pero, este orden entró en crisis provocando una nueva mutación de los replicadores. La crisis es, entonces, consecuencia de la imposibilidad y del escepticismo sobre la realización de la vida eterna en la ciudad de Dios. Por ello, en coincidencia con la añoranza y retorno a la religiosidad pagana, se planteó la realización de la promesa de la ciudad de Dios en esta tierra.

Entonces, la idea de la *libertad* y de la liberación nuevamente muta. En este caso se entendió por *libertad* la *libre* determinación y autonomía para autolegislar y autogobernarse, y *liberación* la emancipación de la barbarie que sometió a la humanidad el cristianismo medieval. Si en el orden medieval la garantía de la *libertad* fue Dios, en este nuevo orden de la modernidad la garantía era la *Razón*, entendida como el principio ordenador de todo a partir de un mecanismo racional. Sin embargo, esta *Razón* y su mecanismo posibilitaron la realización de actos totalmente inhumanos sumiendo a la humanidad nuevamente en la peor *barbarie*, a pesar de lo que pregonaba la modernidad. Por tanto, estos replicadores entran, también, en crisis, cuya salida aún no se vislumbra. La «promesa de Warisata» se formula justamente cuando ya se muestran los síntomas de esta crisis. La idea de *libertad* y de *liberación* es entendida como la emancipación de la opresión y discriminación impuesta por el ser humano europeo a partir del descubrimiento y la conquista del siglo XV, imponiendo el orden medieval. Este orden puso en entredicho la condición humana del indio considerándolo como un sub hombre o aspirante a hombre. El orden de la modernidad del siglo XVIII continuó con esta cuarentena, imponiendo, a la vez, una justificación para el uso del *logos*, del *verbo* y la palabra. Así, la emancipación adquiere un doble carácter, en el *ser* y en el *logos*, en el *discurso*, para no tener que justificar su *condición humana* ni tener que pedir permiso para el uso del *logos*, del *verbo* y de la palabra. Ser *libre*, por tanto, es ser humano como cualquier otro humano. En este sentido, esta promesa es la aspiración de todo ser que es excluido, marginado y degradado de su condición humana como lo fue y sigue siendo el indio americano y de otros que, siendo no-indios ni descendientes de indios, son migrantes en las grandes ciudades de las metrópolis del mundo global. Ahí está, también, la otra posibilidad de su éxito.

En cuanto a la evolución de las acciones emprendidas, la «promesa de San Agustín» se desarrolló a partir de las acciones que implicó la formación del *homo viator* o *peregrino* en el *camino del peregrino*, que constituye todo un sistema educativo para la formación del ciudadano de la Ciudad de Dios, pero, en esta tierra. En este sentido, este sistema fue para preparar al individuo humano para la vida futura, para el *mañana* y *en otra parte*, en desmedro de la



vida presente, el *aquí y ahora*. De esta forma, la filosofía, ciencia, técnica, política, el arte, la arquitectura, etc., es decir, la *noosfera*, tan necesaria para la vida presente y terrena, siempre debía recordar y señalar al *homo viator* que su felicidad y el goce pleno de la vida está en algún lugar celeste y en el *futuro* y no en el *aquí y ahora*. Por tanto, la subjetividad del *homo viator*, del peregrino, de *ser personal e íntima* inició el proceso de *ser pública, oficial y universal* con la formación de comunidades cristianas hasta llegar a la mundialización del cristianismo y del *camino del peregrino*. Cuando estaba en su auge esta mundialización del mundo cristiano occidental se produce la conquista y colonización del Nuevo Mundo con un saldo desastroso para los conquistados y beneficios, sobre todo materiales, para los conquistadores.

Las acciones emprendidas por las «promesas de la modernidad» consisten en la formación del *déspota ilustrado* y el auspicio ideológico de nuevas sociedades o estado-repúblicas basadas en la *razón*. En la tesis de Kant la humanidad debe adquirir la mayoría de edad, entendiendo por este concepto el alcanzar la *libertad* a partir del propio entendimiento o *razón* sin la dirección del otro —este “otro” es una referencia directa a Dios—, de modo que se autolegisle y autogobierne. Ello es importante porque una comunidad de individuos autónomos que se autolegislán y autogobiernan constituyen una sociedad o ciudad perfecta, que es el supremo ideal de la ley natural, en el que el individuo, a partir de su egoísmo natural, al dejar su individualidad para tomar consciencia de su *ser social* como especie, rompe su sello que le impone la ley natural y alcanza la *libertad*, creando un nuevo orden ya no del tipo natural sino social y política. Sólo de este modo se comprende por qué la *Ilustración* es un momento superior al anterior en el camino de la adquisición de la *mayoría de edad* del hombre como especie, el cual, al mismo tiempo, es una sucesión progresiva en el proceso de autonomización de este hombre que toma consciencia de su *ser social* como *déspota ilustrado*. De ahí que el déspota ilustrado es el hombre que toma consciencia de su ser social despojándose cada vez más de la individualidad, la subjetividad y la concretitud para sublimarse o fusionarse en la universalidad, la sustantividad y la abstractitud de la especie. El individuo de carne y hueso, de esta forma, para alcanzar esta *mayoría de edad* realiza un gran sacrificio que consiste en

transformarse en una *hipóstasis* en varios momentos de la *Ilustración*, y cuando ha alcanzado el último peldaño concluye la historia humana, es el fin de la historia.

Con ello, la tesis kantiana, como parte esencial de las «promesas de la modernidad», se asemeja mucho a la «promesa de San Agustín», en la que los hombres ilustrados se parecen a los habitantes —*peregrinos* y ángeles— de la ciudad de Dios: hipóstasis que renunciaron a la concretitud. Contra esta idea los *goliardos* se estrellaron en el siglo XII, tal como lo hicieron, después, los autodenominados *post modernos* en el XX, generando la crisis que aún no encuentra solución. Pero, la formación del *déspota ilustrado* y el auspicio ideológico del estado-república y sociedad racional se centra en la idea de los momentos de la *ilustración*, que es el camino a seguir del hombre occidental que toma consciencia de su *ser social*. Sin embargo, la historia les jugó una mala pasada, fue una especie de venganza de la historia. Las sociedades racionales europeas, que habían escalado el camino de la *ilustración* alcanzando momentos superiores del reino de la *razón moral*, cayeron en el egoísmo más primitivo y, aplicando con suma maestría el aprendizaje y autoaprendizaje en el uso de la *razón* y el paradigma onto-teo-lógico, la instrumentalización politológica que ella significa, cometieron los actos más inhumanos imaginables en nombre, precisamente, de la *razón*. En vez de progreso vino el anti-progreso, es decir la *barbarie*, echando por tierra el ideal del *fin de la historia*, una especie de paraíso en una sociedad perfecta racional. En estos momentos aún el hombre occidental no sale de su asombro.

Frente a esta crisis en la formación del *déspota ilustrado* occidental, el *camino de la escuela de Warisata* tiene una oportunidad excepcional en el proceso del desarrollo politológico de la «promesa de Warisata» si los contenidos y la intencionalidad de esta promesa son comprendidas a plenitud por los sujetos políticos destinatarios de la «promesa de Warisata». Aunque para que ello suceda es necesaria la operacionalización del diseño de este camino. Por tanto, la «promesa de Warisata», así como el camino de la escuela de Warisata, debe entenderse como un programa o proyecto a realizar por los hombres y mujeres que siendo discriminados y marginados tanto en el *ser* como en el *logos* pueden crear un nuevo orden o la configuración de un nuevo

mundo en el que no haya ciudadanos que deban justificar su *humanidad* ni pedir permiso a nadie para utilizar su *logos*, su *verbo*, su palabra a la hora de crear la ciencia, filosofía y pensamiento auténtico y original. ¿Demasiada utopía?

## **Capítulo I.**

### **Metodología**

#### ***La «promesa de Warisata» como objeto de estudio y sus implicaciones metodológicas y teóricas***

La investigación sobre la promesa requiere determinar y precisar, previamente, *qué* tipo de objeto es, luego, *qué* metodología es necesaria para su estudio y *cómo* es el abordaje para investigarla. Ello significa construir la promesa como objeto de estudio. Por tanto, esta construcción empieza con la dilucidación de la promesa como objeto de estudio. De ahí que la pregunta que se constituye en el hilo conductor de este capítulo es la siguiente: ¿Cuál es la naturaleza de una promesa en cuanto metadiscurso, y de qué modo se manifiesta como fenómeno y como problema? Entonces, el objetivo de este capítulo se enuncia como *describir la naturaleza de la promesa como objeto de estudio tanto en su dimensión fenoménica como en la problemática con el fin determinar el método adecuado para su abordaje metodológico.*

Por ello, a partir de esta pregunta se formulan otras: ¿Cómo investigar una promesa? ¿Qué revela una promesa? ¿Qué tipo de objeto es? ¿Cuál es el método idóneo para investigar la promesa? ¿Cuáles son las condiciones del método fenomenológico para la problematización en la investigación de la promesa? ¿Cómo teorizó la filosofía latinoamericana sobre la problemática del indio? ¿Cuáles son las proposiciones hipotéticas iniciales para comprender la «promesa de Warisata»? ¿Qué concepto o modelo teórico explicativo fue útil para la investigación de la promesa?

## La promesa como fenómeno y como problema

Para los propósitos de esta investigación vamos a definir a la «promesa<sup>3</sup>» como toda utopía<sup>4</sup> que tiende a su realización en la historia<sup>5</sup>. Ello explica por qué es anterior a toda filosofía o sistema filosófico, aunque no significa la ausencia de un condicionamiento recíproco. Promesa y filosofía son como dos caras de una moneda, por un lado, para explicar la concepción de un *referente teórico* sobre el mundo y el orden mundial —la promesa—, por otro, su reflejo en una *Filosofía de la Historia* —que explica el sentido de los actos humanos o hechos históricos—; de esta última se derivan una ciencia, la *pedagogía*, y una tecnología, la *politología*, como instrumentos que hacen posible la reflexión y el acceso y administración del poder político. Por ello, una promesa es anterior a la filosofía, a la ciencia y a la tecnología. Como *Filosofía de la Historia*, la promesa explica racionalmente los hechos humanos haciendo comprensible el sentido de estos hechos; como *pedagogía* induce a los hombres al perfeccionamiento o afinamiento de la idea sobre el motor de la historia: la

---

<sup>3</sup> La «promesa», como realización en la historia, ha sido conceptualizada y debatida en el campo de la filosofía de la historia. Walter Benjamín (1989: 181 y ss.; además, Moctezuma, 2009: p. i.), en su *Tesis sobre la historia*, piensa que la promesa no puede dejar de remitirnos al pasado, de ahí que es un secreto compromiso de encuentro entre las generaciones del pasado y la nuestra. ¿Qué quiere decir con esto? Es que la historia siempre ha sido narrada desde el punto de vista de los vencedores, por ello deviene la promesa de los vencidos, porque un proyecto (promesa) se nutre de la imagen de los antepasados esclavizados y no del ideal de los descendientes libres. Es el espacio donde la crítica y la profecía se juntan en la salvación del pasado. A su vez, Peter Sloterdijk (cit. en Moctezuma, op. cit.), conceptualiza a la «promesa» como el lugar de encuentro entre el pasado y el futuro en el presente.

<sup>4</sup> Es interesante señalar que el uso de la palabra «utopía» aparece, primero, como aspiración, esperanza o deseo colectivo en el renacimiento a partir de la narración del encuentro con lo desconocido hecho por los viajeros europeos que protagonizaron nuevos descubrimientos geográficos. Segundo, se constituye en una «promesa» que deberá ser realizada en la historia. Este es el sentido positivo de la utopía. Los escritos de Tomás Moro, Tommaso Campanella y Francis Bacon serán los representativos. A su vez, Vergara (2005: 38 y ss.) da una significación diferente a la que damos aquí. Considera que utopía es un proyecto irrealizable en la historia. Este es el sentido negativo de la utopía. Pero, al mismo tiempo, considera que pauta el accionar de los hombres manteniendo una gran influencia sobre las decisiones, especialmente, políticas y económicas, tal el caso de la utopía neoliberal.

<sup>5</sup> ¿Qué es historia? La historia está constituida por hechos humanos que se despliegan en un espacio y tiempo determinados. Sin embargo, en el despliegue de estos hechos no existe ningún plan sino una utopía que ordena estos hechos. Gracias a ella adquiere cierto orden y es posible comprender la historia. En la concepción de la historia siempre ha estado presente la idea de un plan, sea éste divino o natural. Los griegos consideraban la historia cíclica de acuerdo a un plan divino, lo mismo que los filósofos cristianos. Kant (1958: 42), pensaba que el ser humano tenía el privilegio de develar con sus propios recursos el plan de la naturaleza con relación al hombre.

gestión del poder; y como *politología* incita a la acción obligando a la mente humana urdir una tecnología y maquinaria del poder.

Sólo en este marco conceptual es posible comprender que, en la medida en que se va realizando una promesa, crea objetos, instituciones, valores, ciencia, tecnología, arte y genera, al mismo tiempo, una nueva concepción del mundo así como un nuevo sistema filosófico y religioso para ser implantado en la mentalidad de las personas.

En principio, cuando esta utopía se visualiza, se formula como discurso<sup>6</sup> o narración de una esperanza o deseo, luego, como pauta o norma que conduce a su realización; en este sentido adquiere un carácter normativo y coercitivo<sup>7</sup> a partir de la creación de un poder simbólico difundido y consolidado por sus instituciones sociales, sobre todo, las *educativas*. Esta es otra de las razones por la que una promesa puede, también, ser objeto de reflexión y análisis de la ciencia *pedagógica y politológica* en cuanto proceso de aprendizaje, autoaprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje en el diseño e instrumentalización de un tipo de sociedad u orden mundial que la promesa va configurando; es decir, como reflexión teórica y aplicación pragmática de los replicadores culturales que las clases dominantes y sus legitimadores crean e inculcan para dominar a las clases subalternas.

En cualquier caso, sigue siendo un discurso o «meta discurso<sup>8</sup>», un gran relato, claro que ahora aparece como más creíble por la presencia de la

---

<sup>6</sup> Los filósofos del lenguaje se ocuparon en determinar el carácter discursivo de la «promesa». Así, Austin (1955: 3 – 4) en su libro *Cómo hacer cosas con palabras* (también, cit. en: Navarro, 2007: 120 y ss.), dice que la «promesa» no es un hecho oculto, interno y silencioso que el hablante asegura estar realizando: es precisamente lo que realiza al decir esas palabras. Pero, para que sea «promesa» debe concurrir una serie de circunstancias de contexto, por ejemplo, debe existir un procedimiento más o menos reglado institucionalmente (un juramento) prometiendo algo acerca del futuro y no del pasado y el que promete estar autorizado para llevarla a cabo. De este modo, la promesa puede llegar a ser *plenamente realizada*.

<sup>7</sup> El discurso, en tanto lenguaje que expresa una promesa, como sugiere Benjamin (1980: 173 y ss.), expresa la utopía de las clases o grupos dominantes de una sociedad; al mismo tiempo, expresa, también, la de los oprimidos para atacar o contraponer a la de los dominantes, que se visualiza, sobre todo, en épocas de crisis. Cuando una utopía adquiere aceptación general, entonces, se vuelve coercitiva.

<sup>8</sup> ¿Por qué una «promesa», además de ser un discurso es un «meta discurso»? La razón es sencilla, una «promesa» que tiende a su realización en la historia no es una promesa cualquiera pronunciada por un individuo, es la «promesa» que pautará el accionar de los individuos, por lo que no debe ser fundamentada por otro discurso, es la propia «promesa» que se autofundamenta.

filosofía, la ciencia y la tecnología a su servicio. Ello explica, también, que, como todo «meta discurso», contenga enunciados de todo tipo, esto es, enunciados científicos, filosóficos, artísticos, girando en torno al núcleo de la promesa que se espera su realización en la realidad, tanto ideal como material. Pero, a su vez, genera otros discursos, también, científicos, filosóficos, artísticos, etc.

Sobre la cuestión de la verdad de estos discursos científicos y filosóficos, en tanto generados por la promesa, no se dilucida por la correspondencia entre el discurso y la realidad ni por la coherencia interna del discurso, sino en cuanto se materializa en la historia creando objetos y discursos en consonancia con el núcleo de la promesa. En este sentido, el criterio de verdad no es el de la correspondencia entre el enunciado y la realidad, ya formulado en la tradición filosófica occidental por Aristóteles (1972: 44 y ss.), ni el de la coherencia formulada en la tradición del positivismo lógico o del Círculo de Viena (cfr. Russell, 1973: 1124 y ss.), sino entre la realidad que se va materializando en correspondencia con la promesa que se va realizando en conformidad con el discurso<sup>9</sup>. En cierto modo, la «promesa» es la que va dando forma y sentido a los objetos de la realidad, entre ellos, la de su verdad<sup>10</sup>. Para que esto ocurra la «promesa» necesita instancias de

---

<sup>9</sup> En la tradición filosófica occidental, desde Aristóteles, se concibe que la verdad es la correspondencia entre el discurso enunciativo y la realidad, esto quiere decir que lo enunciado en el discurso corresponde a lo acontecido en la realidad. En esos términos entendió la «promesa de San Agustín», con la salvedad de que la verdad estaba garantizada por Dios en el marco del conocimiento revelado. La reconceptualización que hizo Galileo Galilei del concepto de ciencia griega no fue otra cosa que la acentuación de esta teoría de la verdad por correspondencia, pero, como preparación a una nueva concepción de conocimiento científico en el marco de las «promesas de la modernidad». Posteriormente, con los neopositivistas del Círculo de Viena evolucionó hacia la teoría de la verdad por coherencia entre los términos del enunciado. La argumentación es que en un enunciado (discurso) cada palabra tiene un significado combinándose de acuerdo con las reglas de formación y transformación del discurso. Si la palabra carece de significado debe ser depurada pues no dice nada, y el enunciado que tiene este tipo de palabras es un sin sentido. Por lo tanto, un discurso de ese tipo no puede ser científico.

<sup>10</sup> En el fondo, en esta idea está presente la teoría de la verdad por consensos argumentada por J. Habermas (cit. en Berthier, 2006: p.i.) en el siguiente sentido: a) los enunciados acerca del mundo pueden ser verdaderos o falsos según la correspondencia o no entre enunciado y hecho. b) Sin embargo, estos enunciados sólo pueden ser sostenidos o validados con razones o argumentos y no con hechos del mundo, Por tanto, c) la verdad o falsedad de los enunciados constituye la pretensión de validez y que adquieren cuando se argumenta. Esto significa que la verdad no es propiedad de los objetos del mundo sino por lo que se funda en razones y no en

legitimación. Estas instancias, que juegan el papel de facilitadores o pares aventajados, hacen que los individuos asuman como suyos el discurso e intencionalidad de la «promesa», haciendo del núcleo de la promesa el «replicador» cultural (cfr. Dawkins 2002: 21), en analogía al replicador genético, objeto de aprendizaje y enseñanza, que por cuya acción se introduce en la mente de los individuos para que asuman su papel en la estructura de la sociedad. Bajo esta explicación la promesa se devela como fenómeno pedagógico y político. Es decir, *la promesa se devela como fenómeno cuando ésta se convierte en objeto de aprendizaje y enseñanza, pero, al mismo tiempo, en instrumento de para la administración y gestión del poder.*

Al develarse como fenómeno se devela, también, como problema porque la promesa y la realidad resultante —los objetos del mundo físico— son construcciones humanas. Sin embargo, no obstante la estrecha relación entre el «meta discurso» y el mundo real y físico, ambos mundos adquieren vida y existencia propia. En este sentido, los *objetos del mundo físico*, en la sociedad actual, son «a la mano», en la expresión de Heidegger (1974: 381 y ss.; además cfr. Carrasco, 1999: 205 y ss.), esto es, objetos para un uso pragmático de acuerdo al sentido que se les da según el contexto en que se encuentran. Como objetos «a la mano» se convierten en «objetos para», en este caso, para rediseñar o refuncionalizar la realización del nuevo orden en el mundo y formar sujetos funcionales a la promesa. Todos los objetos del mundo «son para» la instrumentalización de la promesa, cuyo uso frecuente genera un desempeño eficiente que se conoce como *técnica*. Entonces, los objetos del mundo, la técnica resultante y el desempeño *competente* de los legitimadores constituyen toda una tecnología y maquinaria al servicio de la promesa. Esto devela, a su vez, que de la promesa resulta una tecnología politológica.

En cambio, la promesa como «meta discurso»<sup>11</sup> es para modelar el comportamiento del individuo humano de acuerdo al núcleo de la promesa

---

experiencias. Como estas experiencias son subjetivas se hace necesario un consenso de entre los enunciados con pretensiones de verdad.

<sup>11</sup> La promesa, en cuanto «meta discurso», empieza significando un discurso sobre otro discurso; sin embargo, con el correr del tiempo, en la medida en que se instrumentaliza politológicamente, adquiere un nuevo significado como una metáfora que no porta la verdad ni la justedad intrínseca sino su utilidad en tanto que porta mayor *performatividad*.



formulada, en una especie de profecía autocumplida, para cuyo fin debe crear otros discursos. Por tanto, también, es para un uso pragmático. Sin embargo, en este uso del discurso, la fuerza del convencimiento proviene de la percepción que el oyente tiene de la *verdad* y *justedad* del discurso. Esto significa que quién emite una promesa dice la verdad y expresa lo justo. Este ideal ya fue planteado por los griegos, especialmente, por Platón y Aristóteles (cfr. Jaroszynski, 2005: 52 y ss.), cuando hablan del filósofo-gobernante o del sabio-virtuoso, con la idea de que todo hombre alcance este ideal. Por ello, al principio de la gestación de la promesa la *verdad* y la *justedad* están fusionadas, y es ahí donde radica la fuerza creadora, aglutinadora y movilizadora para crear un mundo y, con ello, un orden social y político nuevo. Este discurso debe ser internalizado por todos los individuos a través de la labor pedagógica que los *legitimadores* realizan, cuya tarea es relativamente fácil mientras están fusionadas la *verdad* y la *justicia*. Pero, ¿qué sucede cuando se disocia la *verdad* de la *justicia*? Ahí es donde se devela el problema, cuyo intento de solución empieza con la arremetida de la tecnología y la maquinaria del poder, con toda su fuerza, para hacer de la promesa un credo. Cuando esto no es suficiente se produce la mutación de los replicadores culturales para adecuarse a la realidad la que, también, es cambiante. En este caso, existe una producción de un discurso argumental que trata de reforzar la creencia en la promesa convertida en credo. Cuando la percepción de la disociación es muy fuerte y mayoritaria se muestran los signos de la crisis de la promesa, aunque ella siempre tiene recursos pedagógicos y politológicos para atenuar esta crisis, tal como se ha constatado en el análisis de las promesas que aparecieron desde fines de la antigüedad hasta el presente: la «promesa de San Agustín» y las «promesas de la modernidad». Ello no quiere decir que los detentadores del poder político hayan triunfado porque los vencidos callan, no emiten discursos, sino que urden un plan que es explicitado en otra promesa que tratará de disputarle al vigente el privilegio de crear un nuevo mundo y con ello un nuevo orden social y político, es decir, una nueva redistribución y hegemonía del poder. Es el momento en que aparecen los síntomas de la crisis porque hay otra promesa que está emergiendo. De este modo, la promesa se devela, también, como problema para ser encarado por la

Filosofía de la Historia. Entonces, la promesa se convierte en objeto de investigación cuando se formula, por un lado, esta pregunta: ¿de qué modo el discurso que encierra una promesa presiona para mantener el orden vigente una vez empezada la construcción del mundo y un nuevo orden? Y, por otro, esta otra cuestión: ¿qué factores influyen para que se genere la crisis de una promesa y cómo se resuelve esta crisis?

Ahora bien, una vez puesto de manifiesto la promesa como fenómeno y como problema la cuestión es: ¿cómo investigar a la promesa? ¿Qué tipo de objeto es?

### **Epistemología del fenómeno y gnoseología del problema en el abordaje de la promesa**

Dicho brevemente, por *epistemología* entendemos el discurso argumental producido para responder a la pregunta: *¿cómo conocemos, o, cuáles son las condiciones para la producción del conocimiento?* Esto es, los fundamentos y métodos del conocimiento. Por *gnoseología*, las respuestas a esta otra pregunta: *¿qué es posible conocer o cuáles son los límites del conocer?* O sea, la teoría del conocimiento.

Ahora bien, cuando formulamos la pregunta: ¿cómo investigar a la promesa?, estamos en el plano epistemológico de la promesa como fenómeno, entendiendo por este término en su acepción griega como hacerse luz o aparecer a la luz. Esto quiere decir que la pregunta: ¿cómo investigar a la promesa?, hace aparecer a la promesa como objeto de investigación. En cambio, cuando preguntamos: ¿qué tipo de objeto es?, abordamos el plano gnoseológico de la promesa como problema, entendiendo por problema la ausencia de un correlato teórico que pauta el accionar de los hombres. Esta ausencia genera un lapsus, una dificultad, una duda, cuya solución requiere la realización de una investigación para producir y reemplazar al correlato teórico y restablecer la continuidad de la acción. Esta distinción es importante porque permite comprender mejor por qué la promesa, develándose como discurso fundante o que fundamenta, pertenece, a su vez, al mundo del discurso fundamentado. Por ello trasciende al mero análisis lingüístico, esto es, al análisis de un método científico sea éste hipotético-deductivo o analítico

inductivo. De ahí que, no queda más remedio que recurrir a otro tipo de método de investigación, el *método filosófico* en sus dimensiones epistemológica y gnoseológica.

Estamos conscientes del problema que significa el abordaje del contenido de la promesa, puesto que ésta se muestra como una dualidad *concepcional* y *pragmática*. De ahí que una promesa se presente como un discurso filosófico, en tanto que percepción conceptual del mundo y sus fenómenos; y, al mismo tiempo, como un discurso científico en la medida en que dicha concepción trata de operacionalizarse para construir un mundo y un nuevo orden mundial en la historia. Pues, la debilidad epistemológica de la promesa radica justamente en que nace como imagen, se desenvuelve como precepto, pero no siempre concluye su formulación en términos del paradigma onto-teo-lógico<sup>12</sup> y científico.

Esta debilidad se pone de manifiesto cuando se analiza todas las civilizaciones antiguas porque, de una u otra manera, se planteó la promesa, inicialmente, en su versión mitológica y religiosa<sup>13</sup>, posteriormente, como instrumento *creatológico* —como ciencia del poder desde una óptica teórica— para la consolidación de las élites gobernantes y la sumisión de las mayorías gobernadas. Empero, fue la filosofía occidental la que logró sistematizar de manera más coherente, desde sus principios, la interpretación doctrinaria de la promesa al interior de la propia filosofía. De ahí que, la filosofía, como la conocemos hoy en día, sigue su curso tal como lo inventaron los griegos (cfr. Jaroszynski, 2005: 49 – 55), y sigue siendo un útil para construir conceptualmente la realidad y otorgar aptitudes analíticas al ser humano con el objetivo de ampliar la capacidad “administrativa y gestora” de esa realidad.

Además, fueron los griegos quienes entendieron el carácter monoteístico de la promesa, ya que el politeísmo de su mitología concluyó —hablando en el lenguaje contemporáneo— en una diversificación de las expectativas, de las aptitudes y de los ritos a partir de las facultades que poseía cada dios sectorial.

---

<sup>12</sup> Para una conceptualización de este término véase el capítulo III.

<sup>13</sup> Por ejemplo, este es el caso de la promesa de Yahvé a Abraham, cuando promete que a sus descendientes le serán entregados la tierra prometida de Canaán.

Este tránsito de la mitología politeísta a la promesa monoteísta significa la concentración de los fenómenos y problemas que implica la gestión del poder en un solo sistema, que se explica y reproduce, también, a partir de una sola visión, autodenominada como la *cultura occidental*. Es por eso que, el filósofo español Julián Marías (1998: p. i.), en una entrevista que le hicieron en 1968, subrayara este aspecto con la siguiente expresión:

Yo digo a veces que la partida de nacimiento de Occidente es aquel texto de los Hechos de los Apóstoles en que se cuenta cómo van a azotar a San Pablo y éste protesta y dice: "a mí no me pueden azotar, porque soy ciudadano romano". Y entonces, el centurión dice: "Bueno, a mí me ha costado mucho dinero" y San Pablo contesta: "pues yo la tengo de nacimiento". Es un judío, un judío helenizado, de cultura y lengua griega, ciudadano romano, cristiano: esto es Occidente. Y este pasaje de los Hechos de los Apóstoles es el acta de nacimiento de Occidente. España es un país radicalmente occidental porque ni puede renunciar a Europa, ni puede renunciar a la vinculación con América. Y esto puede actualmente ser un factor de amplitud, de abrirse a todo tipo de estímulos y de influencias.

Aunque Julián Marías trata de subrayar el rol de España en la difusión de la cultura occidental en el continente americano, es más evidente el señalamiento de las características de la personalidad que debe poseer el promotor o apóstol —el legitimador de la cultura occidental en su versión sanagustiniana— de la promesa: el reconocimiento de su predestinación, su predisposición al sacrificio, la humilde aceptación de la recompensa —aunque la última no siempre sea el reconocimiento terrenal—. Todo esto explica el éxito de los conquistadores en su primer encuentro con los indígenas de América.

Indudablemente, a partir de la transición de la antigüedad al medioevo, período en que se formula y se crea el nuevo mundo y orden bajo la «promesa de San Agustín», en el transcurso de la evolución social y esparcimiento hegemónico de la modernidad capitalista las promesas concepcionales se presentan como "revanchas de las apariencias", mezcla de un máximo de simulación, concentración de esperanzas y facetas de identidad deseada. Este

rasgo epistemológico y gnoseológico de la promesa ha sido expresado con cierta exactitud por Baudrillard (1981: 63) al referirse a la fuerza de la promesa, la cual “no es sobrecogedora más que cuando nuestra identidad desaparece en ella, o cuando surge nuestra propia muerte alucinada [...], es un mundo representado, objetivado según las reglas de la profundidad, que es un principio bajo cuya observancia se ordenan” estas fuerzas.

En suma, la investigación de la naturaleza de la promesa, a partir de su develamiento como fenómeno y como problema, nos remite a otra distinción para su abordaje investigativo: la epistemología y gnoseología de la promesa. El abordaje epistemológico muestra que la promesa es un discurso fundante, como tal sólo es posible una descripción fenomenológica, porque está dado como principio y fundamento de todo discurso. Esto quiere decir, que no es posible una explicación de la promesa como discurso fundante porque implicaría otro discurso fundante, y si hubiera no sería un discurso fundante. El abordaje gnoseológico muestra que lo conocido y lo que se puede conocer está en el discurso fundamentado de la promesa. Sobre este discurso se construye la filosofía de la historia y la pedagogía politológica.

### ***La promesa<sup>14</sup> como espejo de la filosofía***

La promesa está orgánicamente relacionada con la evolución y la constitución de los rasgos que hacen a la definición de la filosofía por una razón fundamental, ésta es porque la filosofía es una respuesta concepcional a la aprehensión del mundo y del sujeto contextualizados recíprocamente a sí mismos, es decir, en la relación entre el uno con el otro individuo. Por ello, recibe el nombre de «promesa concepcional»

En este sentido, la «promesa concepcional» se constituye en el espejo de la filosofía. Entonces, ¿cómo se reflejan los elementos conceptuales de la filosofía en el espejo de la promesa concepcional? La primera característica es que tanto la filosofía como la promesa son saberes específicos y una sabiduría

---

<sup>14</sup> Una promesa puede ser concepcional o mitológica. La «promesa concepcional» difiere de una «promesa mitológica» en el sentido de que la primera es formulada dentro del paradigma onto-teo-lógico, es decir, de forma racionalizada o revestida de fórmulas lógicas y argumentativas. En cambio la segunda se cree que es formulada por un ser extrahumano, generalmente, un dios que promete algo al hombre. Para evitar confusiones, cuando nos referimos a la “promesa” nos referimos a la “promesa concepcional”.

*sui generis*, como acertadamente enunciaba el filósofo español G. Bueno (1995: 14), quién decía: “En la medida en que la filosofía no es un mero amor al saber, sino cierto saber, el filósofo ha de ser, de algún modo, un sabio, dotado de una sabiduría *sui generis* (aun cuando su contenido no sea, según algunos, muy distinto del de una docta ignorancia)”.

De esta manera, la filosofía<sup>15</sup> y la promesa no tienen como referentes directos a los objetos de la realidad sino de modo indirecto, a partir de categorías genéricas y discursos estilizados por el paradigma onto-teo-lógico. A estos últimos los calificamos como científicos si son establecidos después de haber sido sometidos a prueba vez tras vez, empero, en la promesa existe una alta dosis de sentido común lo que permite operar con verdades genéricas y socialmente aceptables sin que, en la mayoría de los casos, sean axiomas totalmente demostrados y, en muchos casos, indemostrables. En este caso, nos vemos con el discurso fundante de la promesa.

Curiosamente, en las polémicas sobre las definiciones de la filosofía, ya a mediados del siglo pasado en nuestro continente, se deja traslucir una no menos interesante polémica sobre el desenvolvimiento de la promesa, así por ejemplo, es interesante la discusión entre el filósofo español radicado en México José Gaos (1900 – 1969), quién, en 1939, en la ciudad de México, dio una serie de conferencias bajo el título de la “Filosofía de la Filosofía”<sup>16</sup>; y el filósofo Mexicano Francisco Larroyo (1912 – 1981). Los resultados de dicho debate fueron recogidos en un libro editado por la Casa de España en México

---

<sup>15</sup> Jaroszynski (2005: 49 – 55), traza un recorrido interesante de la transición de *sofia* a *filosofía* en el mundo griego. *Sofía*, en un principio, significó no tanto sabiduría en tanto conocimiento teórico sino cierta experticia o conocimiento práctico magistral, como el elaborar un buen discurso. Por ello se asociaba a otro término, el del *sofista*, no como un sabio sino como el especialista en enseñar. Posteriormente, se concibió el objeto de la *sofia* el conocimiento científico, y en ese sentido, *filósofo* fue aquél que busca los primeros principios y las causas de las cosas. De esta suerte, el filosofar se convierte en el conocimiento de las causas, despojándose de su utilitarismo para convertirse en contemplativa, es decir, teórica. Entendido así, no es posible hablar de otras filosofías que no sea la griega.

<sup>16</sup> ¿Por qué José Gaos? Horacio Cerruti (2001: 6 - 8), sugiere que los españoles radicados en América, José Gaos en México y Francisco Romero en Buenos Aires, habrían consolidado el movimiento filosófico con sello latinoamericano haciendo visible al resto del planeta, y que, por lo tanto, serían el punto de referencia importante para comprender la tradición filosófica occidental, pues, vendrían posteriormente una pléyade importante de discípulos que continuarían esta labor iniciada por sus maestros.

—hoy es la Editorial El Colegio de México— con el título de “*Dos ideas de la filosofía*”<sup>17</sup>, de la cual es importante extraer los siguientes aportes:

**1. La vocación filosófica** para construir la promesa es “una relación subjetivo-objetiva de inclinación o gusto, atractivo o llamamiento, en suma, de motivación de la dedicación a una actividad y vida, de la información de una vida por la actividad” (Gaos, J. y Larroyo, F., 1939:17) de los legitimadores “misioneros” de la promesa.

Por el sentido y contenido de las reflexiones de los legitimadores de la promesa hacen que éstas adquieran un carácter general y no de un individuo particular. Por ello, la vocación filosófica es una vocación de un individuo reflexionando por la *esencia* de las cosas para lo *humano esencial*.

En este contexto, la posibilidad del saber filosófico y de aquél que proporciona la promesa, se reducen a la concepción de los principios, mostrando lo total sin lo particular, lo primero y lo último o lo definitivo, lo superior y lo absoluto y lo inferior o lo sustante, lo extremo, lo trascendente, lo aparte o abstracto, en el doble sentido de lo difícil o abstruso y lo distintivo y dignitativo: lo principal y lo principesco (ídem: 24).

**2. La tendencia a la operabilidad profesional** de la filosofía y la promesa que viene como consecuencia de la dedicación o la consagración a la construcción abstracta de un discurso que sea manejable o instrumentalizable pedagógica y politológicamente.

Por ejemplo, las promesas formacionales del capitalismo contemporáneo devinieron de la abstracción del mercado, la democracia y la sociedad civil con todos los valores implícitos en cada una de estas esferas. Warisata no es ajena a esta situación, sin embargo, su sobrevivencia en el país está determinada por la exclusión social, la inserción de elementos indígenas a las élites criollas o el surgimiento de nuevos grupos de poder económico totalmente indígenas.

---

<sup>17</sup> La referencia bibliográfica completa es la siguiente:

Gaos, José y Larroyo, Francisco. (1940). *Dos ideas de la filosofía; pro y contra la filosofía de la filosofía*. México, D. F.: La Casa de España en México.

Paradójicamente, la abstracción vital contemporánea no es producto directo del desarrollo de los elementos anteriormente citados, sino que se presenta como la máxima expresión teórica de la globalización en el que las fronteras de lo público se amplían cada vez más y los efectos de la publicidad están por encima de las sutilezas concepcionales y del pensamiento filosófico.

El filósofo francés E. Morín (1999: p. i.) expresa, que hoy, como nunca, vivimos en un mundo de la comunicación, inundado por medios sofisticados de comunicación, sin embargo, hay ausencia de comunicación, cada vez se comunica menos porque se está deslumbrado por lo público y la publicidad en el que la palabra y el discurso se han tornado metafóricos, en el sentido de que lo que dicen no es lo que realmente quieren decir. Los medios de comunicación que debían comunicar no lo hacen, sólo publicitan e imponen cápsulas de ideas “posicionando” éstas como si fuese nuestra mente un campo de batalla.

Tanto el profesionalismo del legitimador de la promesa como del filósofo está supeditado a dos dilemas permanentes, a saber: mantener los orígenes ortodoxos del discurso o distorsionarlos permanentemente en aras de la popularización publicitaria, por un lado; y enriquecer los postulados de la promesa, adecuándolos a la realidad mundial, o regionalizar las esperanzas locales para mantener su apoyo social, por el otro lado. Generalmente la solución de ambos dilemas pasa en la mayoría de los casos por la necesidad de sacrificar el largo plazo en aras de las exigencias coyunturales —el corto plazo.

3. **La disposición oculta a la decepción.** J. Gaos (cfr. ídem, 30 y ss.), acertadamente, en el curso de sus reflexiones, encuentra una inclinación a la doble decepción cuando el legitimador de la promesa no puede vitalizar sus abstracciones y acciones. Primero, una decepción doctrinal, porque en su afán de búsqueda del enriquecimiento de los postulados de la promesa no siempre logra adaptar sus nuevos criterios a la pluralidad histórica de los hechos y las corrientes socio-filosóficas. Segundo, una decepción vital por la incongruencia entre la promesa, como objetivo de vida, en la que



confluyen el pensamiento abstracto y los requerimientos domésticos que exige la cotidianidad para desarrollar la promesa.

Esta doble decepción le encara al legitimador de la promesa el afán desesperante de justificar la utilidad de sus postulados, lo que quiere decir, la congruencia entre la abstracción vital y el sentido común, situación que le cuestiona el carácter profesional de su misión.

Parafraseando de nuevo a J. Gaos (cfr. op. cit.: 37), entonces, el que hizo profesión de la promesa, el que ha llegado a una situación de decepción respecto de ella o de sí propio, el que ha venido a ser cuestión para sí mismo, se inclina sobre la doctrina profética que constituye su propio, íntimo y abismático fondo, se interroga: ¿qué es en realidad la promesa concepcional?

- 4. La obstinación.** Como producto de su decepción vital y doctrinal se hace patente en el legitimador de la promesa la soberbia que le motiva el afán de concretizarla perdiendo, a veces, la contextualización de los acontecimientos que le impiden realizar este objetivo. No obstante ello, al haber indagado sobre la esencia de la promesa como reflejo de la filosofía, vuelve a preguntarse: ¿Qué es en realidad esta promesa que debe realizarse en la historia construyendo un nuevo orden y un nuevo mundo? (cfr. ídem: 43).

Ahora bien, ¿por qué formulamos esta pregunta siguiendo la reflexión de José Gaos sobre la actividad del filósofo como legitimador de la promesa? La respuesta es simple. En esta descripción la pregunta se presenta en dos momentos, el primero, en un contexto de optimismo, de candidez, propia de un adolescente que ve la vida al alcance de sus manos y con la fuerza y creencia que lo puede todo. Diríamos, es la fase de la maravilla y la contemplación, tal como lo entendieron los griegos la actividad teórica filosófica<sup>18</sup> —expresada con mayor nitidez en la Metafísica de

---

<sup>18</sup> Rafael Capurro, en un artículo publicado en la Revista *Cuaderno de psicoanálisis freudiano*, distingue entre la “experiencia filosófica” y la “investigación filosófica”. «La experiencia filosófica originaria [...] no es otra que la del *thaumádsein* griego, el admirarse de que todo es [...]. Este admirarse por el desvelamiento o por la eclosión del ser es una experiencia que fue tematizada tal vez por primera vez en Grecia hace unos 2500 años. A aquellos que la han seguido

Aristóteles<sup>19</sup>. El segundo está formulado en un contexto de madurez, de decepción y pesimismo experimentado en la experiencia histórica vital, y que es empujada por la obstinación y soberbia propia de la naturaleza humana encarnada por el filósofo, y que no le queda más remedio que tratar de reflexionar sobre estas dos cuestiones. Pero, el sentido de la pregunta que realiza difiere en estos dos momentos. En la etapa temprana la definición es tajante, definitiva, imponente e impositiva, por lo tanto cerrada que no admite objeciones; en cambio, en la etapa final es más sensata, tolerante, y por eso, abierta, en el sentido de que admite la posibilidad de otras definiciones (Gaos, 1940: 81).

¡Qué paradoja la suerte del filósofo que se pregunta sobre la esencia de las cosas, entre ellas, sobre la esencia de la promesa! La búsqueda de un saber principal y definitivo le conduce a aceptar uno provisional y seguir preguntándose y respondiéndose a su vez, como el célebre Sísifo de la mitología griega<sup>20</sup>. Quizá esta sea la expresión de nuestros tiempos. Con esto queremos decir, que tal vez la humanidad en su conjunto esté expresando este estado de ánimo; del mismo modo, la sociedad humana esté transitando por estas cuatro etapas en su afán de conocer y comprender el mundo, entre ellas, nuestras sociedades latinoamericanas y nuestro porvenir en el mundo global.

Por todo lo dicho podemos afirmar que la promesa como espejo de la filosofía se da en tanto que encontramos rasgos y elementos semejantes pero

---

tematizando se les ha llamado entonces *filósofos*» (Capurro, 1982: p.i.). En cambio, la investigación filosófica es un examen de la filosofía establecida como un «sistema de pensamiento» que interroga y responde a las cuestiones vitales y fundamentales de una cultura o «sistema filosófico».

<sup>19</sup> Aristóteles (1972: 11 – 15) en su libro *Metafísica*, escribió:

Todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber. El placer que nos causan las percepciones de nuestros sentidos son una prueba de esta verdad. Nos agradan por sí mismas, independientemente de su utilidad, sobre todo las de la vista. En efecto, no sólo cuando tenemos intención de obrar, sino hasta cuando ningún objeto práctico nos proponemos, preferimos, por así decirlo, el conocimiento visible a todos los demás conocimientos que nos dan los demás sentidos. [...]. Lo que en un principio movió a los hombres a hacer las primeras indagaciones fue, como lo es hoy, la admiración.

<sup>20</sup> La idea de este mito es que se hace algo pero ese hacer es absurdo, sin embargo, se debe hacer aun sabiendo que es absurdo. El filósofo filosofa sabiendo que lo filosofado es absurdo, pero, sin embargo, lo hace y tiene que hacerlo porque ése es su destino como filósofo y como ser humano.

no idénticos. Al mismo tiempo, rasgos y elementos diferentes. Lo semejante consiste en que son discursos que emergen como producto de la actividad reflexiva del hombre, hecho que constituye su naturaleza íntima. Lo diferente radica en que la filosofía se construye a partir de una ontología fundamental, en tanto que la promesa a partir de un deseo, una aspiración de clases o grupos sociales dominados que se encuentran en los peldaños más bajos de la estructura social. Entonces, la diferencia entre promesa y filosofía radica en la naturaleza del discurso fundante.

### ***La actividad del filósofo latinoamericano contemporáneo***

J. Cepeda (2003: p. i.), tomando una cita de K. Popper (1996: 224) nos sugiere la idea de que todos los hombres y mujeres somos sujetos filosóficos, aunque unos más que otros. A ello añadiríamos que unos han tomado diferentes profesiones humanísticas o sociales y se han formado en Universidades o centros académicos, aunque una actitud crítica hacia los fenómenos y problemas es una compaginación natural del sentido común con la razón natural<sup>21</sup>. En sí un enfoque filosófico es imperativo humano y vivencial, una experiencia que es producto de nuestra capacidad de admirar y maravillarnos de las cosas. Al menos, ello se desprende del debate entre Gaos y Larroyo (cfr. op. cit.: 13-195).

En este sentido, el debate Gaos – Larroyo nos dibuja a los filósofos en su actividad *pedagógica-politológica*, a saber:

- a) La del sabio que busca un saber sólo por el saber, porque ésa es la condición natural del hombre que quiere estar en armonía consigo mismo y con la realidad, y,
- b) la del sabio que busca un saber pragmático, porque ésta es, también, la del hombre contemporáneo, ser humano que fetichiza la acción dinámica y la transformación de la naturaleza a su favor.

---

<sup>21</sup> En este caso se aplica con propiedad el dicho que se expresa así: “el hábito no hace al monje”. Es que la profesión del filósofo difiere en muchos aspectos de otros profesionales, si entendemos la profesión como el manejo experto de instrumentos ideales y materiales para la solución de problemas de esa profesión. Esa experticia y la certificación correspondiente se adquiere en centros académicos y es condición necesaria para el ejercicio de la profesión, cosa que no sucede con la del filósofo.

La primera actitud podemos caracterizarla como una especie de persistencia de la actitud de los primeros filósofos griegos por ese “amor al saber” porque el objeto no nos está dado, por eso hay que buscarlo. Esta actitud se parece mucho a lo que Gaos dice al comentar el texto de Herodoto: “En el capítulo 30 del libro I, Creso, rey de Lidia, dice a Solón de Atenas: «Filosofando has recorrido mucha tierra por ver cosas»<sup>22</sup>. En esta frase, «filosofando» quiere decir «afanándose por saber». El verbo filosofar significa en ese texto, pues, el modo y el motivo de la actividad viajera de Solón” (Gaos y Larroyo, 1940: 138). Pero esta actividad viajera no tiene la carta de navegación bien definida ni el puerto a dónde llegar. Su búsqueda es algo así como la de un saber que no se sabe qué es, aunque se intuye cómo debe ser —fundamental, principal y único—. Por eso mismo debe seguir buscando y, si encuentra, examinarlo a fondo, al estilo de Sócrates, para descartar, luego, porque no es fundamental, ni único (cfr. Jaroszynski, op. cit.: 49-55). Para comprender la actitud filosófica como examen profundo inclinado hacia la *pedagogía*, leamos los siguientes párrafos atribuidos a Sócrates:

Un día, habiendo partido para Delfos, [Querefón] tuvo el atrevimiento de preguntar al oráculo (os suplico que no os irritéis de lo que voy a decir), si había en el mundo un hombre más sabio que yo; la Pythia le respondió, que no había ninguno. [...]. Cuando supe la respuesta del oráculo, dije para mí; ¿Qué quiere decir el Dios? ¿Qué sentido ocultan estas palabras? [...]. Dudé largo tiempo del sentido del oráculo, hasta que por último, después de gran trabajo, me propuse hacer la prueba siguiente: —Fui a casa de uno de nuestros conciudadanos, que pasa por uno de los más sabios de la

---

<sup>22</sup> En la versión bilingüe (griego - español) y traducción de Jaime Berenguer se lee: “Huésped Ateniense, hasta nosotros ha llegado muchas veces la fama de tu sabiduría y de tus andanzas, en las que, por afán de saber y por curiosidad, has visitado muchos países” (Herodoto, 1960: 24). A su vez, en la versión electrónica se lee así: “«Ateniense, a quien de veras aprecio, y cuyo nombre ilustre tengo bien conocido por la fama de la sabiduría y ciencia política, y por lo mucho que has visto y observado con la mayor diligencia, respóndeme, caro Solón, a la pregunta que voy a dirigirte. Entre tantos hombres, ¿has visto alguno hasta de ahora completamente dichoso?»” (cfr. <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/biblioteca/historia/Herodoto-LosNueveLibrosdeLaHistoriaT-I.pdf>, consultado el 7 de agosto de 2006). Sin embargo, la versión de Gaos interpreta el espíritu del texto original griego, especialmente, la palabra “filosofando”.

ciudad. [...]. Conversando con él, me encontré, con que todo el mundo le creía sabio, que él mismo se tenía por tal, y que en realidad no lo era. Después de este descubrimiento me esforcé en hacerle ver que de ninguna manera era lo que él creía ser, y he aquí ya lo que me hizo odioso a este hombre y a los amigos suyos que asistieron a la conversación. [...]. Desde allí me fui a casa de otro que se le tenía por más sabio que el anterior, me encontré con lo mismo, y me granjeé nuevos enemigos. [...]. El fruto que saqué de mis indagaciones, porque es preciso decir la verdad; todos aquellos que pasaban por ser los más sabios, me parecieron no serlo. [...]. Después de estos grandes hombres de Estado me fui a los poetas, tanto a los que hacen tragedias como a los poetas ditirámbicos y otros, no dudando que con ellos se me cogería in fraganti, como suele decirse, encontrándome más ignorante que ellos. [...]. En fin, fui en busca de los artistas. Estaba bien convencido de que yo nada entendía de su profesión, que los encontraría muy capaces de hacer muy buenas cosas, y en esto no podía engañarme. Sabían cosas que yo ignoraba, y en esto eran ellos más sabios que yo. Pero, atenienses, los más entendidos entre ellos me parecieron incurrir en el mismo defecto que los poetas, porque no hallé uno que, a título de ser buen artista, no se creyese muy capaz y muy instruido en las más grandes cosas; y esta extravagancia quitaba todo el mérito a su habilidad. [...]. (Platón, 1871: 54 - 57).

Ahora bien, ¿cuál es el sentido de esta indagación de Sócrates? No otra cosa que mostrar la actitud del *pedagogo* que cree poseer un saber definitivo y primordial, pues, para enseñar algo debe tener la certeza de ese algo y qué mejor si un ser extrahumano como un dios el que le otorga la certificación de ese su saber. Pero, además, simultáneamente, está la actitud en ciernes del *político*, aunque el mayor peso está en la pedagógica. Veamos el siguiente pasaje atribuido a Sócrates.

Por otra parte, muchos jóvenes de las más ricas familias en sus ocios se unen a mí de buen grado, y tienen tanto placer en ver de

qué manera pongo a prueba a todos los hombres que quieren imitarme con aquellos que encuentran; y no hay que dudar que encuentran una buena cosecha, porque son muchos los que creen saberlo todo, aunque no sepan nada o casi nada. [...]. Todos aquellos que ellos convencen de su ignorancia la toman conmigo y no con ellos, y van diciendo que hay un cierto Sócrates que es un malvado y un infame que corrompe a los jóvenes; y cuando se les pregunta qué hace o qué enseña, no tienen qué responder, y para disimular su flaqueza se desatan con esos cargos triviales que ordinariamente se dirigen contra los filósofos; que indaga lo que pasa en los cielos y en las entrañas de la tierra, que no cree en los dioses, que hace buenas las más malas causas; y todo porque no se atreven a decir la verdad, que es que Sócrates los coge in fraganti, y descubre que figuran que saben, cuando no saben nada. [...]. Esta es la razón porque, como os dije al principio, tendría por un gran milagro, si en tan poco espacio pudiese destruir una calumnia, que ha tenido tanto tiempo para echar raíces y fortificarse en vuestro espíritu (Ídem, 57 - 59).

Aquí el filósofo, después de haber examinado a fondo y encontrar que tiene el saber fundamental y único, cree estar preparado para un uso pragmático de ese saber, el uso en las actividades cotidianas que demanda el ejercicio de la ciudadanía, la educación de los jóvenes. Además, tiene la certeza de que no existe otro saber que éste, por lo que se vuelve soberbio y, sobre todo, irreverente frente a cualquier saber, lo que no quiere decir que sea frente a las personas y sus instituciones, como Sócrates ante las leyes griegas.

Este saber y este vivir, que configura el talante<sup>23</sup> del filósofo, tanto en su actitud *pedagógica* como *politológica*, le hace soberbio por la decepción y obstinación por su saber; pues, la filosofía es el único saber que decepciona al

---

<sup>23</sup> Este término el Diccionario de la Real Academia Española define así: “talante. (Del ár. hisp. *tál'a*, y este del ár. clás. *tal'ah*, aspecto, infl. por *semblante*). 1. m. Modo o manera de ejecutar algo. 2. m. Semblante o disposición personal. 3. m. Estado o calidad de algo. 4. m. Voluntad y deseo, gusto”. Para nuestros propósitos nos interesa la acepción 2.

que lo posee y, al mismo tiempo, hace que el decepcionado persista no obstante su decepción.

En cambio la segunda actitud del filósofo, dado que el objeto de la filosofía está dado<sup>24</sup>, podemos señalar como de descubrimiento de lo que está oculto hasta llegar a sus fundamentos o principios. Esta actitud que privilegia principalmente la pragmática, es decir, la *politológica*, encontramos en los sofistas griegos, representados por Protágoras<sup>25</sup>, pero, acentuado a partir del Renacimiento europeo con Galileo Galilei.

Sobre este último punto, Fullat (1997: 13 y ss.) piensa que el giro epistemológico propiciado por Galileo Galilei hizo posible el cambio radical de la actitud inicial de los griegos por otra pragmática, actitud que caracteriza

---

<sup>24</sup> Sobre este tema, Larroyo (1940: 131 y ss.) es tajante: “la filosofía tiene su objeto de investigación en los valores. Lo que sea la verdad, la belleza, lo bueno y sus principios o leyes constituyen su objeto de estudio. La filosofía es, en suma, una teoría de los valores culturales [...]. No se propone inventar valores, sino descubrirlos en las formaciones culturales, donde, por así decirlo, se han depositado en el decurso de los siglos”.

<sup>25</sup> El historiador de la Filosofía R. Mondolfo (1969: 166 - 7) transcribe el siguiente fragmento atribuido a Protágoras tomado del *Teetetos o de la ciencia* de Platón:

—Yo (Protágoras) digo, efectivamente, que la verdad es tal como he escrito sobre ella, que cada uno de nosotros es la medida de lo que es y de lo que no es; y que hay una inmensa diferencia entre un individuo y otro, precisamente porque para uno son y parecen ciertas cosas, para el otro, otras. Y estoy muy lejos de negar que existan la sabiduría y el hombre sabio, pero llamo precisamente hombre sabio a quien nos haga parecer y ser cosas buenas, a alguno de nosotros, por vía de transformación, las que nos parecían y eran cosas malas... Trata de comprender más claramente lo que quiero decir. Recuerda lo que decía poco ha, que al enfermo lo parece y resulta amargo el alimento, mientras que al sano, le sucede todo lo contrario. Ahora bien, ninguno de los dos debe considerarse más sabio que el otro, lo cual no sería posible, ni tampoco se debe decir que el enfermo sea un ignorante porque tiene tal opinión, y que el sano sea sabio porque tiene una opinión diferente a la de aquél, sino que es necesario trastocar el primer hábito por el segundo, porque el segundo es mejor. Así, también en la educación es necesario cambiar un hábito con otro mejor, sólo que mientras el médico ayuda al estado del enfermo con medicinas, el sofista lo transforma con discursos. Por eso yo niego que sea posible que uno crea lo falso y otro le haga creer después lo verdadero, porque no es posible opinar lo que no es, ni opinar diversamente de lo que se ha probado: lo que entonces es siempre verdadero, por eso. Sino que creo que aquel que opina cosas conformes a un mal hábito de ánimo, un hábito útil del mismo ánimo, lo haga opinar cosas distintas: las que algunos, por ignorancia, llaman verdaderas, en cambio, yo los denomino unas mejores que otras, pero de ninguna manera más verdaderas. Y a los sabios... para los cuerpos, los denomino médicos; para las plantas, agricultores. Porque afirmo que, también, éstos, cuando una planta está enferma, les engendran, en lugar de sensaciones malas, sensaciones útiles y sanas y [no] verdaderas; y de la misma manera, los sabios y buenos oradores hacen parecer como justas a la ciudad, las cosas útiles en lugar de las malas. Porque las cosas que le parecen justas y buenas a cada ciudad, lo son también para ella, mientras que las crea tales. Pero el sabio hace ser y parecer (justas) las cosas útiles, en lugar de aquellas que le son perjudiciales (cit. en Mondolfo, 1969; 134 – 135). Esto quiere decir, el saber filosófico debe ser útil para algo.

nuestros tiempos. Este cambio, según el autor señalado, en la idea de Galileo, consiste en dar una nueva significación al concepto de filosofía para diferenciar al de la ciencia, esto es, un nuevo concepto de filosofía y ciencia con relación al que tenían los griegos. A este respecto, señala que el contenido o significado de ciencia posee historia en la tradición occidental. A lo que se llamaba ciencia en un siglo, puede llamársele no-ciencia unos siglos más tarde. El concepto griego de ciencia —con el significante griego *episteme* y luego el latino *scientia*— perdura sin mayores obstáculos hasta el renacimiento florentino durante el que Galileo Galilei (1564 – 1642) modificó el significado de ciencia y no sólo su significante. Tanta fue la conciencia que tenía del cambio introducido que a su práctica de físico y astrónomo le denominó «scienza nuova», ciencia nueva con respecto a la que procedía del griego Aristóteles, que la consideró vieja. ¿En qué consistía este cambio? La *episteme* en Grecia, en la explicación de Fullat (op. cit.: 13 y ss.), tenía tres rasgos importantes:

- a) saber objetivo, en el sentido de no técnico, un saber por el saber; y si era un saber para modificar, entonces, era técnica, *tekhne*.
- b) Este saber era, además, sistemático y no caótico. Y, finalmente,
- c) Un saber total, jamás fragmentario.

En cambio, la *scienza nuova galileana* introdujo los siguientes cambios:

- i) Aceptar las dos primeras características.
- ii) Pero, rechazó de plano la tercera. Según Galileo, el hombre de ciencia no podía ocuparse de la realidad total, sino, sólo limitarse a investigar los fenómenos observables.
- iii) Además, añadió una cuarta característica, la prueba. No puede haber ciencia sin prueba, sea ésta matemática o bien sea la verificación.

A partir de ese momento, es decir, del Renacimiento, fue la ciencia —re-conceptualizada por Galileo— y no así la filosofía la que adquirió mayor preeminencia y prestigio como un saber por excelencia, e introdujo la actitud pragmática en la mentalidad de los intelectuales a la hora de valorar y distinguir la filosofía de la ciencia. Esta actitud pragmática ha desarrollado, también, el talante del filósofo contemporáneo y la mentalidad del hombre y del científico de nuestros tiempos.



Un esquema de estas dos actitudes que se desprende del debate entre Gaos y Larroyo puede ser presentado de este modo.

# La actitud pedagógica y politológica del sujeto filosófico

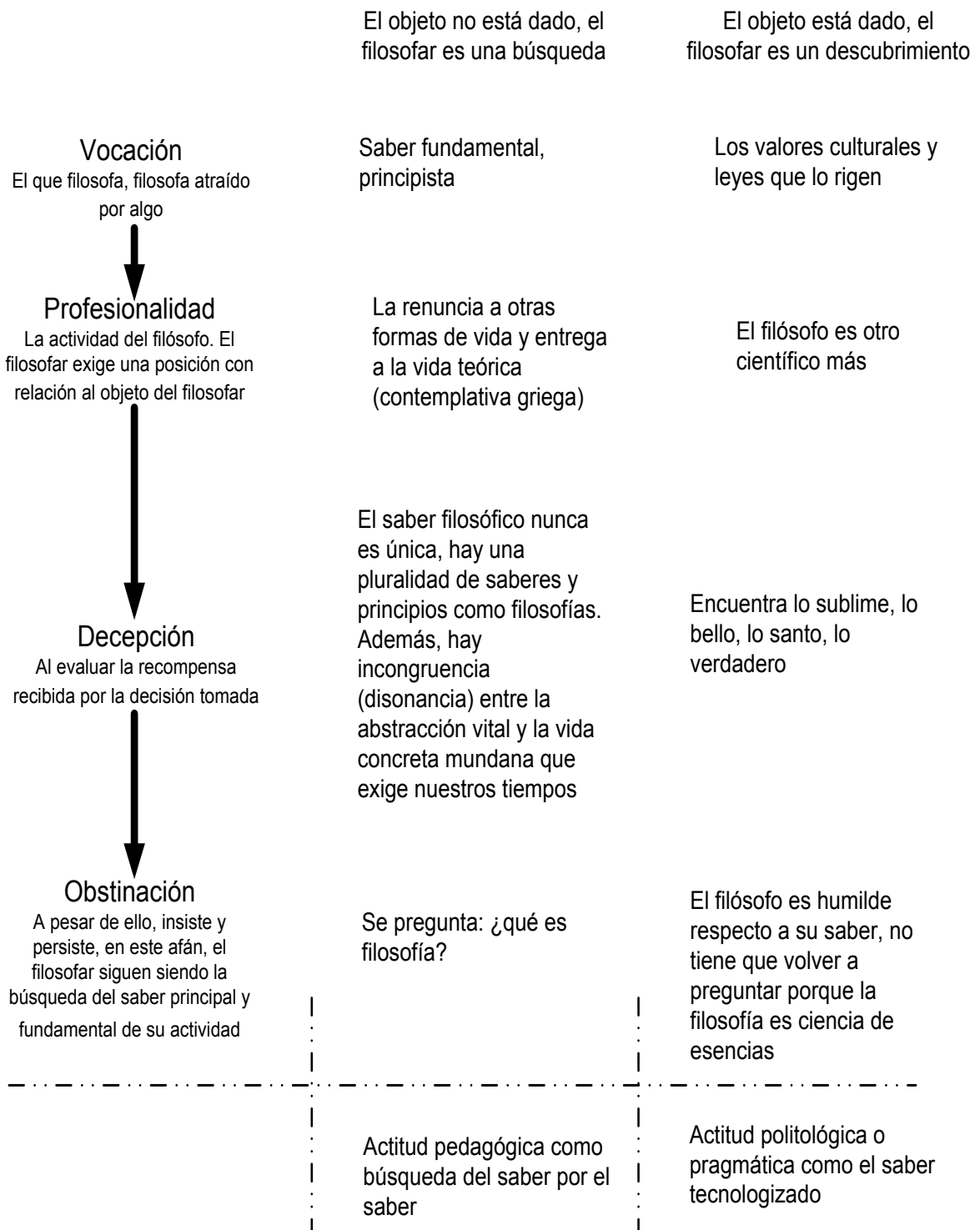


Ilustración No. 1. La filosofía y el filosofar como una actitud (Adaptado de Gaos y Larroyo, op. cit.: 13-195).

La ilustración anterior es un resumen de la actividad y actitud pedagógica y politológica del filósofo que se desprende del debate Gaos-Larroyo, ya comentado en las páginas precedentes. Su lectura empieza con la primera columna y describe, leyendo de arriba hacia abajo, los momentos de la vida teórica y vital del filósofo: la *vocación*, la *profesionalidad*, la *decepción* y la *obstinación*. La segunda columna relaciona estos momentos con la actitud pedagógica entendida como una búsqueda del saber por el saber. Esta actitud presupone que el objeto no está dado, por ello, el filosofar es una búsqueda del objeto del saber como un viaje sin una carta que fije el destino final. Así, en el momento de la *vocación* lo que se busca es un saber fundamental, principista, aunque no se sepa dónde encontrarlo. En el de la *profesionalidad* el filósofo se implica profunda y totalmente con esta búsqueda y renuncia a la vida cómoda y satisfecha del intelectual contemporáneo. En ese sentido, se da una abstracción teórica y vital. En el momento de la *decepción* experimenta una incongruencia entre la abstracción vital, que significó la renuncia a la vida mundana, con los goces que da la vida concreta al intelectual, por un lado; y la incongruencia entre el saber único, principista, fundante y fundamental buscado con la pluralidad de saberes y principios que encuentra, por otro. Pero, a pesar de estas incongruencias y la decepción que ellas provocan, insiste en este afán tanto en la abstracción vital como teórica que constituye el último momento: la *obstinación* y vuelve a preguntarse: ¿qué es la filosofía? La tercera columna relaciona los momentos de la vida teórica y vital del filósofo con la actitud politológica o pragmática que tecnologizó el saber. Esta segunda actitud presupone que el objeto está dado y que el filosofar es un descubrimiento del saber sobre el objeto ya dado. De ahí que el filosofar, en el momento de la *vocación*, sea el descubrir los valores culturales de la sociedad y las leyes que lo rigen. En el de la *profesionalidad* el filósofo se considera como otro científico más que hace abstracción teórica y se desentiende de lo vital. Por ello, la *decepción* no tiene mucho sentido dado que al descubrir lo sublime, lo bello, lo santo y lo verdadero en el objeto de su saber, el filósofo se vuelve humilde respecto a su saber, porque ya no tiene que volver a preguntarse sobre lo que es la filosofía, ya que ha descubierto que es la ciencia de las esencias. Por

tanto, la *obstinación* es una continuación de su vocación inicial y es ya parte de su abstracción teórica aunque no vital.

De todo lo dicho sobre la actitud del filósofo con relación a su objeto, podemos afirmar que el esquema comentado mostró los momentos en la formación del talante del filósofo y se distinguieron: a) la actitud pedagógica y, b) la actitud politológica. Ello significa que en los inicios de la actividad filosófica, en la Grecia antigua, la actitud de búsqueda del saber por el saber fue la dominante, en cambio, la actitud pragmática es la predominante en nuestro tiempo y que el talante del filósofo contemporáneo está configurado por esta actitud, por ello mismo hay la tendencia a considerarse como un científico o crítico social<sup>26</sup>, sobre todo, en Latinoamérica, por la urgencia de crear o recrear una nueva sociedad que responda a las aspiraciones, deseos y esperanzas de los hombres y mujeres de esta parte del planeta.

### ***La supuesta invisibilidad de la pedagogía politológica***

Una de las cristalizaciones de la filosofía occidental consistió en la elaboración de conceptos abstractos para comprender los fenómenos de la realidad. En este sentido, en la tradición occidental, tuvo un desarrollo importantísimo esta actividad, no obstante, no se reflejó en Latinoamérica. Sin embargo, hoy en día, ya no tiene la importancia como la que tuvo antes, dado que el contexto en que se desarrolla es diferente<sup>27</sup>. Con el tiempo la filosofía se inclinó por tecnologizar el saber y la práctica social tratando de no apartarse de la evolución de la sociedad. No es casual que el concepto de “técnica”, desarrollado por el filósofo alemán Martín Heidegger<sup>28</sup> (1889 – 1976†), se haya

---

<sup>26</sup> Por ejemplo, esta actitud está expresada en la llamada Escuela de Frankfurt, en especial en Adorno. Un estudio sobre este tema véase I. R. Rojas (1999) en la Revista *Convergencias en ciencias sociales*.

<sup>27</sup> B. Russell (1968: 29), con la ironía que le es característica, dice que, desde la edad media, la filosofía viene declinando continuamente en importancia social y política. La última ocupación que tuvo fue con Guillermo de Ockham, uno de los primeros filósofos medievales, quién fue llamado por el emperador para escribir libelos contra el Papa, porque en esos días algunas preguntas candentes se mezclaban con las disputas de las escuelas.

<sup>28</sup> ¿Por qué Heidegger y no otro filósofo? Quizá la respuesta encontremos en la siguiente expresión de René Schérer (1975: 18). “Heidegger, pensador intempestivo y desprestigiado guía político, ha logrado tocar y anticipar profundamente la intempestividad propia de nuestros días en su importante rebelión contra los postulados de la civilización y de la historia. ¿Habrá sido él [...] el único pensador que ha sabido apuntar la más actual de las cuestiones donde ésta aflora?”.

convertido en la piedra angular del análisis y las acciones del filósofo latinoamericano<sup>29</sup> en su actividad pedagógica y, fundamentalmente, politológica.

---

Por otro lado, José Enrique Ruiz-Domènec (2002: 95 y ss.) dice, al pintar el panorama intelectual de Europa a fines del s. XIX y comienzos del s. XX:

Hace tiempo que los historiadores han comenzado a buscar la significación [...] del siglo XX [...]. Precisar los motivos, fechar cada una de las obras y medir su alcance comunicativo, supone alcanzar una percepción clara de las transformaciones en el modo de pensar europeo durante esta densa centuria. Los cambios de método y contenido en un primer momento dubitativo, se precipitaron a partir de 1900: menos de treinta años después habían transformado el viejo edificio de la filosofía idealista alemana. Decenas de estudiantes universitarios, aventurándose en los debates que tenían lugar en Berlín, Viena o Cambridge, abrieron caminos nuevos en las fronteras del saber, reduciendo cada vez más las zonas opacas [...]. En ningún otro lugar de Europa el debate filosófico alcanzó mayor importancia como en el sur de Alemania (Heidelberg, Marburgo, Tubinga, Friburgo), y el poder académico más vigoroso, con mayores recursos, el más capaz de sustentar en torno suyo la fecundidad de las críticas a los grandes maestros [...]. En 1921, Heidegger se encontraba en Marburgo [...], comenzaba a ser un hombre peligroso [...]. Escribió su tratado con el soberbio título de *Sein und Zeit*, y comenzó a soñar en su carrera como *Herr Professor* en Friburgo [...]. *Sein und Zeit* pertenece en su totalidad a esa época, vive su espíritu inquieto, y busca un futuro para Alemania [...]. En los veintisiete años que van de 1900 a 1927 se produjeron cambios profundos sobre el mundo vital de los europeos: unos cambios que Husserl no quiso ver, y que en cambio Heidegger integró en su obra [...]. Menos de tres años después de presentar con éxito *Sein und Zeit*, Heidegger observaba que el futuro era inestable, inseguro, totalmente sometido al azar [...]. Por esta razón, las estructuras de la filosofía alemana, heredadas de Kant y Hegel, necesitaban una profunda renovación. Con las exigencias de las masas se piensa de otro modo; el catedrático desaparece tras el escritor, su público y los partidos políticos. Ya no hay independencia, ni libertad de cátedra, sino presiones de poder, equilibrios entre las diferentes fuerzas sociales, tan evidentes que un hombre como Edmund Husserl se ve en la obligación de valorar esa situación como una «crisis de la humanidad europea» [...]. De esta convulsión social y política nace un nuevo Martin Heidegger, el de las *Interpretaciones sobre la poesía de Hölderlin*, y el del *Origen de la obra de arte*, atento a su nueva audiencia en Alemania, esa gente que acabará por votar a Adolf Hitler para la cancillería, convencida de que él pondrá orden en el país, frenará el avance de los comunistas y asegurará el salario a los trabajadores. Esa audiencia sigue fascinada por *Sein und Zeit*, pero le exige al maestro que incardine el método fenomenológico en la gran tradición alemana [...]. Así, en el semestre de 1934 – 1935, señala a sus estudiantes: «El tiempo original, histórico de los pueblos, es por consiguiente el tiempo de los poetas, de los pensadores y de los fundadores de Estado, es decir, de aquéllos que fundan y justifican la existencia histórica de un pueblo. Ésos son los verdaderos creadores». ¿Qué es el alma alemana? Heidegger es el encargado de saberlo [...].

<sup>29</sup> Miranda Pacheco (2010: 25 y ss.), al intelectual que tomó por objeto de estudio a la América Latina, ya sea desde la perspectiva humanista, en este caso, el filósofo o pedagogo, como desde la perspectiva técnica científica, el politólogo, denomina *latinoamericanista*, cuyo propósito sería comprender y explicar América Latina para transformarla. Su argumentación es la siguiente:

Mas comprender y explicar América Latina son tareas inherentes al oficio del latinoamericanista, son actitudes y actividades que, implicándose recíprocamente, borran sus fronteras en la reconstrucción histórica de complejos procesos formativos, en la identificación de problemas comunes y específicos de nuestros pueblos, en la

Paulina Rivero (2003: 11-14) en la *presentación sobre las reflexiones en torno a Heidegger* nos pinta la idea, a partir de la interpretación que hace a este filósofo, que la época actual está signada por un avance sin precedentes de la ciencia y la tecnología, pero, a su vez, este avance es inversamente proporcional al atraso espiritual —léase, pedagógica— que merma la cultura y la sensibilidad artística. Este estado de cosas se debe ni más ni menos a la «filosofía occidental», porque nos hizo creer que somos dueños y señores del mundo<sup>30</sup> y que las cosas de este mundo, inclusive las personas, son recursos a utilizar para nuestros fines. Esta creencia emergió a partir del desarrollo de la «técnica». Este extravío nos conduce a privilegiar y desear la forma de vida actual como la tienen los futbolistas o boxeadores, a quienes se consideran como los grandes hombres del pueblo e influyen poderosamente en la toma de decisiones importantes con base en manipulaciones y no en la sabiduría milenaria de la humanidad (cfr. Rivero, 2003: 11). De este modo, la «técnica» aparece como “algo” que le es familiar al hombre que está en el mundo y es un útil para la politología.

Ahora bien, ¿qué es técnica? Esta respuesta necesariamente nos remite nuevamente al filósofo alemán Martín Heidegger. La primera referencia es su libro *Ser y Tiempo*<sup>31</sup>, en el que reflexiona sobre el hombre «Dasein» y describe que el hombre está-en-el-mundo, esto significa que únicamente el Dasein está en el mundo, otras cosas «entes» que no sean el hombre propiamente no podrían decirse que están-en-el-mundo, en este sentido son carentes de mundo, pero sí son intramundanos en el sentido de que se dan o se presentan dentro del mundo para el hombre, quién da sentido a los entes intramundanos.

---

construcción de una imagen que no sólo es concepto sino, y sobre todo, realidad que debe ser estudiada para entenderla y explicarla, para integrarla y transformarla.

<sup>30</sup> ¿Qué es el mundo? Por supuesto no son las cosas que nos dice la física que son cosas del mundo o el mundo mismo. El mundo, según Heidegger, «es aquello dentro de lo cual el “ser-ahí” se comprende previamente en el modo de referirse, es el “aquello sobre el fondo de lo cual” del previo permitir que hagan frente entes. El “aquello dentro de lo cual” del comprender refiriéndose, en cuanto “aquello sobre el fondo de lo cual” del permitir que hagan frentes entes en la forma de ser de la conformidad, es el fenómeno del mundo». (Heidegger, 1974: 101). Esta cita de Heidegger es brillantemente explicada por el filósofo Carrasco de la Vega (1999: 205-209). En síntesis, de acuerdo a la explicación de Carrasco, el mundo es algo ya dado al hombre que tiene trato o comercio con los útiles (cosas) que son a-la-mano o a-los-ojos y en los útiles-señales se destella el mundo al hombre, al “Dasein”.

<sup>31</sup> El filósofo boliviano Rubén Carrasco de la Vega ha escrito un texto en varios tomos que explica con claridad el pensamiento de Heidegger.

En este estar-en-el-mundo el hombre se enlaza con otras cosas «entes» que salen a su encuentro sean naturales o artificiales —artefactos (cfr. Linares, 2003: 19 y ss.). Quizá la primera forma de contacto con las cosas sea a través del estado de ánimo o temple (cfr. Cohn, 1975: 41 y ss.), pero lo cierto es que primero las cosas son a-la-mano y, luego, ante-los-ojos. Las cosas a-la-mano aparecen como cosas incorporadas en nuestra actividad cotidiana y se descubre su utilidad o inutilidad. “Un útil es esencialmente «algo para...». Los diversos modos del «para», como el servir «para», el ser adecuado «para», el poderse emplear «para», el poderse manejar «para», originan una totalidad de útiles”, dice Heidegger (1974: 81-82). De este modo, las cosas a-la-mano revelan su significado pragmático, es decir, politológico.

En el trato cotidiano con los útiles —las cosas a-la-mano—, el hombre «Dasein» genera la técnica, que es una forma de saber, el «saber-hacer». Con la técnica produce artefactos, pero, al mismo tiempo, se constituye en una herramienta para dominar las cosas, entendiéndose la técnica como un conjunto de procedimientos o métodos para hacer algo. De este modo, la técnica moderna, a diferencia de la técnica tradicional, emplaza a la naturaleza para producir no sólo lo necesario para la existencia humana sino para la reserva que estarán dispuestos para el sustento y la acción humana. A este emplazamiento se denomina el *imperativo tecnológico* (cfr. Linares, 2003: 31). Este imperativo tecnológico, en la expresión de Linares (2003: 32), como emplazamiento provocador de la naturaleza es llevado a cabo por el hombre, “pero sólo en la medida en que el hombre mismo es también conminado o provocado por el imperativo técnico”.

En este afán de dominio el hombre, con la técnica y los artefactos a la mano, se encuentra con una paradoja. Él mismo es, a su vez, dominado. Porque no puede desatender el imperativo tecnológico, ya que se constituye en “el destino de nuestra época’, en donde destino significa ‘lo inesquivable de un proceso que no se puede cambiar” (Heidegger, cit. en Linares, op. cit.: 34). Por ello, se puede afirmar que el modo de vida actual es predominantemente técnico.

Por otro lado, este imperativo tecnológico ha adquirido tal importancia para el hombre contemporáneo que ha profundizado el desarrollo de la «razón

instrumental» hasta tal grado de pretender sustituir a la «razón substantiva»<sup>32</sup>. La caracterización de esta «razón substantiva», formulada por el filósofo boliviano F. Mansilla (2005: p. i.), "... es aquélla que no se limita a ser un accesorio de la autoconservación humana y que emite juicios valorativos en torno a los modos de vida o a los grandes proyectos políticos o al destino de la investigación científica y tecnológica", sino fundamentalmente crítica. Esta «razón crítica», según Mansilla (op. cit.: p. i.), debe contener los siguientes factores:

- a) La autorreflexión sobre las propias premisas,
- b) La duda acerca de las bondades intrínsecas del crecimiento económico incesante y del progreso histórico y tecnológico ascendiente,
- c) El respeto por las diferencias y matices,
- d) El cuestionamiento del principio de eficacia y rendimiento
- e) El análisis de las estructuras burocratizadas de la administración pública y de la empresa privada, y,
- f) La defensa intransigente de los derechos humanos contra su relativización por las modas culturalistas.

Esta «razón instrumental», que ha comenzado a disputarle el dominio a la Reina de la Razones —«la razón substantiva»—, ha configurado una mentalidad del hombre occidental. Esta mentalidad se conoce como el "modernismo" o la modernidad que en realidad es la mentalidad politológica. El modernismo tiene su historia, pero la principal puede describirse en el sentido

---

<sup>32</sup> Mansilla (2005: p. i.) citando Welsch expresa:

a esta razón (que él la distingue de la mera racionalidad) se le pueden atribuir cualidades como visión amplia, penetración analítica y discernimiento comprensivo: se dirige a la totalidad, esclarece sus conexiones principales y establece la función de las peculiaridades. Es asimismo la que posibilita juicios y actuaciones adecuadas, la que discrimina entre intereses generales y particulares, la que admite la relevancia de las emociones y los afectos, la que fundamenta lo que llamamos justicia: puede aprehender lo específico de cada constelación, porque posee virtudes clásicas como sentido y proporciones y cordura. Es aquélla función que exhibe transparencia porque expone las causas y demás aspectos concomitantes para sus decisiones. Finalmente es aquella potencialidad que critica y coordina las racionalidades parciales, especialmente la teórico-científica y la práctico-política.



de que es un intento de materializar el Proyecto de la Ilustración<sup>33</sup>. Pero, el proyecto de la Ilustración constituye una de las promesas que la modernidad formuló para superar la crisis de otra promesa, la de San Agustín<sup>34</sup>. Estas dos promesas fueron forjadas por la filosofía occidental para reproducir la cultura occidental, cuyo tema se desarrolla en el siguiente capítulo.

Para concluir este punto, debemos señalar que la característica fundamental de nuestra época es el dominio de la técnica, en la que las cosas son a-la-mano antes que a-los-ojos, incluyendo al propio ser humano —*Dasein*, en la expresión de Heidegger— y su *logos*, el lenguaje. Por ello, la actitud y mentalidad pragmática o politológica de nuestro tiempo. Frente a esta situación, quizá, el ser humano deba volver a la actitud contemplativa de la mentalidad griega, la pedagógica, y hacer del ser humano y de las cosas del mundo ante-los-ojos que a-la-mano, para liberar, principalmente, el lenguaje de la técnica, de la actitud pragmática y de la razón instrumental. De ese modo, se recuperaría la maravilla de vivir en este mundo y la maravilla que se encierra en la expresión del lenguaje. Ello sólo será posible viviendo la «abstracción filosófica» tanto vital como doctrinal del mundo actual, de la técnica. Para ello, ya se tiene experiencia, pues, la soberbia y la humillación del filósofo le han abierto la posibilidad de transitar otros mundos, otros «logos», en su camino de ser cada vez más humano.

---

<sup>33</sup> Se conoce con este nombre al Proyecto impulsado por I. Kant que puede resumirse como un movimiento que hizo énfasis en la razón para entender el mundo y las cosas que nos rodean, permitiendo una fe ciega en la ciencia y las leyes naturales descubiertas por ella. De este modo generó una mentalidad optimista con relación al futuro de la humanidad, en el sentido de que la razón y la ciencia, por fin, crearían un mundo “racional”, ordenado, en el que el hombre se realizaría como tal. De esta suerte, el siglo de las Luces o de la Ilustración, se encargó de aplicar la razón y la ciencia a toda la realidad.

<sup>34</sup> Sobre la «promesa de San Agustín», que posibilitó la construcción del orden y mundo medieval, y sobre las «promesas de la modernidad», que hizo el orden y mundo capitalista liberal, véase el siguiente capítulo.

## ***La innovación metodológica para el abordaje analítico-sintético de toda promesa***

Ahora bien, ¿cómo tendría que ser un método que investigue una promesa, sabiendo que ésta es un discurso o, más propiamente, un «meta discurso», quizá, fundamentalmente, de tipo filosófico?

La respuesta a la pregunta anterior tiene que ver con que ésta siendo una investigación sobre las «ideas» o metadiscursos filosóficos<sup>35</sup> en torno a un fenómeno en Bolivia, no puede ser una investigación empírica sino una filosófica.

¿Cómo entender una investigación filosófica? Kempff Mercado (1958: 36 - 37) sostiene que el filosofar ya de por sí es una actitud y actividad investigativa. Se puede filosofar (investigar) indagando, es decir, planteando y precisando problemas; pero, también, construyendo sistemas filosóficos que contribuyan a comprender y plantear soluciones a los problemas formulados. A su vez, Bueno (1995:46) señala que el objeto de la investigación filosófica constituye, precisamente, las construcciones teóricas como las que estamos analizando, las que deben ser sometidas a un examen riguroso y crítico. Así,

La Filosofía es «enfrentamiento con las Ideas y con las relaciones sistemáticas entre las mismas». Pero sin necesidad de suponer, en principio, que las Ideas constituyen un mundo organizado, compacto, a la manera como las caras constituyen el poliedro. Las ideas son de muy diversos rangos, aparecen en tiempo y niveles diferentes; tampoco están desligadas enteramente, ni entrelazadas todas con todas (por ejemplo, la idea de Dios no es una idea eterna, sino que aparece en una fecha más o menos determinada de la historia; la idea de Progreso o la idea de Cultura tampoco son ideas eternas, ni siquiera fueron conocidas por los filósofos griegos: son ideas modernas, con no más de un par de siglos de vida, y, sin perjuicio de su novedad, la filosofía del presente

---

<sup>35</sup> De acuerdo a G. Bueno (1995: 39 - 40), la filosofía es un saber de segundo grado, esto es, un saber sobre los saberes; por ello, el objeto de una investigación filosófica es un saber o saberes construidos sistemáticamente.

tiene imprescindiblemente que ocuparse de ellas. Su ritmo de transformación suele ser más lento que el ritmo de transformación de las realidades científicas, políticas o culturales de las que surgieron; pero, en todo caso, no cabe sustantivarlas. El peligro mayor estriba en este punto en la influencia del arquetipo de una filosofía exenta que acecha de modo, por así decir, insidioso, incluso a quienes creen estar cultivando una filosofía crítica (Bueno, 1995: 46).

Bajo esta caracterización del método pertinente resultante, describimos, a continuación la investigación filosófica.

### ***Premisas para la investigación filosófica de la promesa***

La investigación filosófica difiere de la científica<sup>36</sup> convencional en muchos aspectos. De acuerdo a Jacinto Rivera de Rosales (1994:17 y ss.), las diferencias estarían dadas en tanto que:

La filosofía no se dirige a la totalidad de lo objetivo enlazando objeto con objeto según sus leyes naturales. A esa tarea le llamamos «ciencia». Por el camino de lo empírico, lo hemos visto, nunca se llega a la totalidad. Las teorías o hipótesis científicas sólo alcanzan parcelas o sectores de la realidad. La filosofía, por el contrario, es un pensar que se pregunta de principio por la totalidad como tal: ¿qué es lo real? En consecuencia se pregunta también por la posibilidad de esas ciencias, del saber objetivo.

Esto significa diferencia de objeto. Por tanto, a esta diferencia le corresponde también la diferencia de método. Entonces, *¿cuál es el método de*

---

<sup>36</sup> Una caracterización del método científico ha sido la hecha por B. Russell (1981: 48 y ss.), del siguiente modo:

El método científico ha sido descrito muchas veces, y no es posible, a estas alturas, decir nada muy nuevo sobre el mismo [...]. Para llegar a establecer una ley científica existen tres etapas principales: la primera consiste en observar los hechos significativos; la segunda, en sentar hipótesis que si son verdaderas, expliquen aquellos hechos; la tercera, en deducir de estas hipótesis consecuencias que puedan ser puestas a prueba por la observación [...]. En el estado actual de la ciencia, ni los hechos ni las hipótesis están aislados: existen dentro del cuerpo general del conocimiento científico [...]. Decir que un hecho es significativo, en ciencia, es decir que ayuda a establecer o a refutar alguna ley general; pues la ciencia, aunque arranque de la observación particular, no está ligada esencialmente a lo particular, sino a lo general.

*la filosofía?* La respuesta a esta pregunta supone, previamente, tener conceptualizado con claridad el concepto de filosofía. El filósofo británico Bertrand Russell (1985: 16 y ss.), hace una interesante conceptualización de la filosofía a partir de la distinción de los tres grandes tipos de conocimientos. Él dice:

La filosofía se origina del esfuerzo inusitadamente obstinado por alcanzar el conocimiento verdadero. Lo que en nuestra vida ordinaria pasa por ser conocimiento padece de tres defectos: está demasiado seguro de sí mismo; es vago; es contradictorio. Existe además otra cualidad que deseamos para nuestro conocimiento, y es la comprensión: mayor amplitud posible. Pero esto incumbe a la ciencia que a la filosofía. Un individuo no es mejor filósofo porque conozca mayor número de hechos científicos; si es la filosofía lo que le interesa, serán los principios, los métodos y las concepciones generales lo que aprenderá de la ciencia. El trabajo del filósofo empieza, por decirlo así, donde acaban los toscos hechos. La ciencia los reúne en haces por medio de las leyes científicas; y son estas leyes, más que los hechos originales, las que constituyen la materia prima de la filosofía.

Si todo lo dicho anteriormente es cierto, quiere decir que la filosofía es, fundamentalmente, una actitud frente a la realidad que, como seres humanos, no podemos soslayar; por este hecho nos formulamos una serie de preguntas y, a su vez, «especular» con otra serie de respuestas que empiezan como «mitos» hasta que algunos se constituyen en «mitos fundacionales» sobre los cuales al abstraer y racionalizar estos mitos se construyen los «paradigmas» filosóficos. Estos paradigmas son importantes para las explicaciones que realizamos sobre la realidad, inclusive sobre la misma filosofía, porque el filósofo vuelve sobre estas construcciones para realizar una tarea «crítica» y seguir abstrayendo y racionalizando las mismas. Esto quiere decir que estas construcciones, abstracciones o racionalizaciones constituyen el objeto de la filosofía.

Tomando en cuenta este objeto, el método construido por la ciencia no es pertinente ni apropiado para la investigación de la promesa, sino que debe

dotarse de un método propio o prestado de la filosofía. Sin embargo, existen tantos métodos como sistemas filosóficos existen, de ahí que no podemos decir que hay un “método de la filosofía”. Cada filósofo ha creado uno que lo considera útil para sus propósitos. Por ello sólo tomaremos algunas indicaciones como las reglas y elementos de investigación filosófica que nos propone el filósofo Jacinto Rivera (1994: 11 y ss.). Estos son:

**1ª. Regla.** Hacer que el interés propio sea el que elija el tema a investigar —a eso llama originariedad, por lo de origen— y no tanto así la originalidad —la novedad— del tema. Al respecto dice:

Ese es el fundamento y la meta en el estudio de la filosofía: la originariedad, que cada uno reconstruya desde sí, desde su libertad, la comprensión del mundo (sólo así habrá verdadera comprensión), y no primariamente la originalidad por la originalidad, el decir cosas que nadie haya dicho antes; esa vendrá por añadidura (op. cit.: 13).

**2ª. Regla.** Hacer que el tema sea asequible a las posibilidades de uno, tanto por su amplitud, como por el tiempo disponible, la preparación que se tiene, los idiomas que se conoce o se puede aprender, etc.

Lo más importante no es tanto saber muchas cosas, estar sumamente informado; siempre ignoraremos más. Es preferible estudiar detenidamente tres libros básicos y trabajárselos a fondo que leer treinta a la carrera. [...] Es importante estar informado, como corresponde a nuestra finitud, pero más aún darse tiempo para pensar por sí mismo esos materiales aportados por la lectura, elaborarlos personalmente, organizarlos desde nuestra originariedad. A eso se le llamaría «formación»: se forman pequeños grupos de ideas engarzadas y pensadas por uno mismo que, como formaciones cristalinas, dan lugar a otras nuevas similares, o bien van tomando cuerpo y ensanchándose, organizando de esta manera el material aportado y haciéndose así uno mismo capaz de recibir orgánicamente más información y de configurar poco a poco una visión de la realidad (op. cit.: 14).

**3ª. Regla.** Hacer que la investigación esté fundada en la razón y no en la novedad ni en la autoridad de algún filósofo. De algún modo debe ser irreverente a la autoridad y escéptico a lo nuevo. Para lograr ello se exige al investigador en filosofía mayor libertad y mayor exigencia de autodisciplina y rigor (sinceridad) en relación con el científico.

El científico puede trabajar dentro de un paradigma, con sus datos, pues su investigación es más concretizable, objetivable, medible, repetible experimentalmente, decidible de modo empírico. El filósofo, aunque parte de hechos a explicar, se apoya en última instancia en la razón, pues la totalidad no es empíricamente comprobable. Por tanto siempre ha de estar dispuesto a revisar sus fundamentos de racionalidad; en caso contrario haría mera escolástica (de cualquier sistema). [...] El tema científico puede venir dado más desde fuera, desde lo objetivo, o desde el estado actual de la investigación y de los experimentos. El tema filosófico es más independiente de ese estado de la cuestión (sin por ello tener que desconocerla), pudiendo volver a lo pretendidamente superado. [...] El científico ha de estar informado de ese último experimento que parece confirmar o refutar empíricamente las consecuencias de tal o cual hipótesis, y lo que dijeron los griegos puede ser más bien de museo; el filósofo no está atado a la novedad, pues su investigación no es tan lineal ni objetivable, sino que ésta retorna siempre al principio ya que es un continuo repensar ese principio, y lo que dijo Platón es en cierta manera (que precisaremos) tan actual como lo que ha dicho Heidegger (op. cit.: 17 – 18).

Sobre los elementos de la investigación filosófica, menciona lo siguiente:

**1er. Elemento.** El diálogo con el filósofo, sea directo y personal (si es que está vivo) o a través de sus textos. Sobre este aspecto puntualiza:

Nosotros como lectores hemos de suplir «el altivo silencio» del texto, es decir, la ausencia del autor (de la viveza de su palabra, de su gesto) y de su contexto, a fin de hacer posible el diálogo, dar vida a la escritura y restaurar su sentido. Esto requiere, en primer lugar, *un buen y fiel conocimiento textual* de su obra, en su lengua original

y en ediciones críticas, para respetar su alteridad. Hay que procurar encontrar en unas partes las respuestas a los problemas que nos plantean la comprensión de otras. Hemos de estar atentos a la evolución del pensamiento del filósofo a fin de redituar afirmaciones diferentes y captar cuáles son las ideas centrales que han de predominar en nuestra interpretación por encima de afirmaciones que se alejan más o menos de ellas (op. cit.: 34).

**2do. Elemento.** Una actitud positiva y copensante. Sobre un filósofo y su obra podemos tener una actitud positiva o negativa. En todo caso, es necesario situarnos en un escenario de diálogo y copensante con el filósofo objeto de nuestro estudio, esta es la actitud correcta.

Es la que procura mantener la difícil distancia «justa» y, por difícil que sea, corre el riesgo de intentarla. Es la misma distancia que hemos de observar para conocer la realidad [...], las otras personas e incluso a nosotros mismos (esto último lo logramos en la relación con los demás, donde ellos nos sirven de espejo y nos posibilitan de ese modo distanciarnos de nosotros y conocernos). Esta distancia está determinada por la tensión entre nuestra actitud positiva frente a la persona (actitud que nos acerca a ella), en este caso frente al filósofo y su sistema (al que por tanto estudiamos rigurosa y solícitamente, [...]), y nuestro interés por la realidad y la verdad, la cual mantenemos en virtud de una actitud (co)pensante, y que nos aleja o puede alejar críticamente del filósofo estudiado. Siguiendo el ejemplo de Aristóteles, hay que ser amigos de Platón, pero aún más de la verdad, y así con todos (op. cit.: 37).

**3er. Elemento.** La recepción de otros estudiosos, ya sean simples expositores como de pensadores más o menos creativos que parte o dialogan con él. Existen muchas razones para tomar en cuenta este elemento. Pues, como dice Rivera (1994:38):

Los primeros nos ayudan sobre todo a contextualizar al autor, su época, los influjos que han recibido, el significado de los términos, la estructura de su sistema, etc. Los segundos nos introducirán más en un diálogo de razones en pro y en contra sobre el asunto mismo

que se pretende pensar, aunque también nos encontraremos con no pocos malentendidos históricos que debemos ir contrastando mediante nuestra lectura directa y nuestra propia meditación.

**4to. Elemento.** Superación de las deficiencias del texto escrito. Un texto no siempre dice todo, ni siempre lo mismo, ni son oportunos. Estas deficiencias se superarán con la lectura diálogo que ya hemos tratado en líneas arriba, y no un mero monólogo como pretexto para formular las ideas propias. Al respecto dice:

La escritura no sólo tiene defectos, también aporta inmensas posibilidades culturales que sin ella no se darían. No en vano ha sido siempre cuidada, y su presencia resulta indispensable para el desarrollo de la cultura. No es poca cosa que nos sirva para recordar lo ya sabido, como dice Platón. Pero además ella aumenta la posibilidad de tradición y de reflexión. Lo primero, en cuanto que la tradición no queda exclusivamente confiada a los estrechos límites y a la fragilidad de la memoria de los hombres que a su vez la habrían de transmitir a los nuevos miembros de la comunidad. Con la escritura, el bagaje cultural tiene horizontes ilimitados y conserva con fidelidad la palabra tal y como fue escrita, permitiéndonos entrar en contacto directo con las fuentes existentes de cualquier época: [...], con intermediarios mínimos, como testigos casi inmediatos, en «butaca de primera fila»... un lujo (op. cit.: 41).

Para finalizar este acápite, debemos mencionar que en esta investigación hemos seguido las tres reglas prácticas y los cuatro elementos propuestos por Jacinto Rivera de Gonzáles. Pero, ello no quiere decir que no hayamos tomado otras estrategias metodológicas propias de la filosofía.

### ***La fenomenología filosófica***

Toda investigación surge siempre de la problematización de una cuestión. Lo mismo pasa con la filosofía y la investigación sobre la promesa. Pero, dónde está la fuente de la problematización. La respuesta es simple: en la *tradición*, dice Arriagada Kell (2002: p. i.). Por ejemplo, una de ellas fue la pregunta por la esencia de la filosofía. Esta pregunta es tan antigua que la primera formulación



se atribuye a los primeros filósofos griegos. “Si nos fijamos en el orden genético de los hechos, vemos que primero han filosofado los hombres, y después, reflexionando han adquirido conciencia de que han hecho filosofía y han tratado de precisar su concepto”, dice el historiador de la filosofía G. Fraile (1965: 1). Esto quiere decir, como dijimos más arriba, que lo que actualmente se denomina «filosofía» se inició en la Grecia antigua inaugurando una forma de pensar y “ver” la realidad, tradición que se denominará, la *tradición occidental de la filosofía*. De ahí que, si bien la filosofía tiene una antigüedad de por lo menos 2500 años, la pregunta: ¿Qué es filosofía?, es tan actual para quienes hemos sido inculturados es esta tradición, aunque sea en su versión refleja en América Latina<sup>37</sup>, y que nos es presente en nuestro diario vivir; por ello debemos volver a preguntarnos en pleno siglo XXI. Quizá, las generaciones futuras seguirán haciéndose la misma pregunta, pero, el contexto de la pregunta será diferente, como lo es el nuestro con relación a la de los primeros filósofos griegos.

De este modo, se desprende que para responder adecuadamente a una pregunta filosófica, debemos considerar el *contexto* en el que se formula la pregunta, porque la respuesta que pudiera darse a la misma pregunta adquiere un sentido diferente en otro contexto. La historia de la filosofía es un ejemplo de ello. Al respecto, Fraile (op. cit.: 26 - 39) dice:

Los antiguos planteaban la pregunta: ¿qué es filosofía?, entendiéndola por ella, sin más, el problema de la ciencia [...]. Así perduró largos siglos el concepto de «Filosofía» como idéntico al de «Ciencia», con la única diferencia de que en el cristianismo a esa ciencia puramente natural y racional se superpone la Teología, en cuya constitución entra un elemento sobrenatural, que es la revelación y la fe [...]. [Posteriormente se produjo] la disociación de ramas de la ciencia que hasta entonces habían constituido un todo

---

<sup>37</sup> Los problemas fundamentales se originaron y se debatieron en Europa, después de la conquista y la etapa colonial, en América Latina se discutieron algunos de estos problemas, pero, ya no en su originalidad sino como reflejo de lo que sucedía en Europa. Por ello, sostenemos que la filosofía en América fue un reflejo de la filosofía occidental hasta que se formularon una *pregunta extraña*: ¿existe una filosofía original y auténtica en Latinoamérica? Esta pregunta dio origen a una filosofía latinoamericana propiamente dicha.

unitario, las cuales se desdoblaron en dos aspectos distintos: uno racional o «filosófico», y otro experimental o «científico» [...]. De esta manera, desde hace dos siglos, las «Ciencias» y la «Filosofía» aparecen cada vez más distanciadas, como si fuesen dos órdenes completamente distintos del saber, en contra de la tradición y, lo que es peor, en contra de la realidad [...]. Sin embargo, esta contraposición tiene otro fundamento aparente, basado en la distinción de un doble orden de realidades: las pertenecientes al mundo físico, que están dentro del alcance directo de nuestros medios cognoscitivos, y las trascendentes, que quedan fuera de nuestra percepción inmediata de nuestros sentidos y de nuestra razón [...]. [A ello se debe sumar el hecho de que] los positivistas pusieron de moda el contraponer [...] la certeza, la exactitud, la claridad y la necesidad de las «Ciencias», a la incertidumbre, la vaguedad, la oscuridad, la ambigüedad y la problematicidad de la «Filosofía», o peor aún de la «Metafísica» [...]. Otros autores tratan de justificar la contraposición entre «Ciencias» y «Filosofía», atribuyendo a las primeras un carácter de particularidad, en cuanto que se ocupa del estudio de las realidades concretas. Pero, además de ese tipo de conocimiento, habría también una especie de supervisión cósmica, universal, de carácter general, la cual sería la «Filosofía» [...]. Otros autores presentan a la «Filosofía» como ciencia de las «ultimidades», contraponiéndola a las «Ciencias», las cuales se limitarían a tratar de las causas próximas e inmediatas de las cosas [...]. Otros autores distinguen la «Filosofía» de las «Ciencias», presentando a la primera como un saber absoluto o como la ciencia del Absoluto.

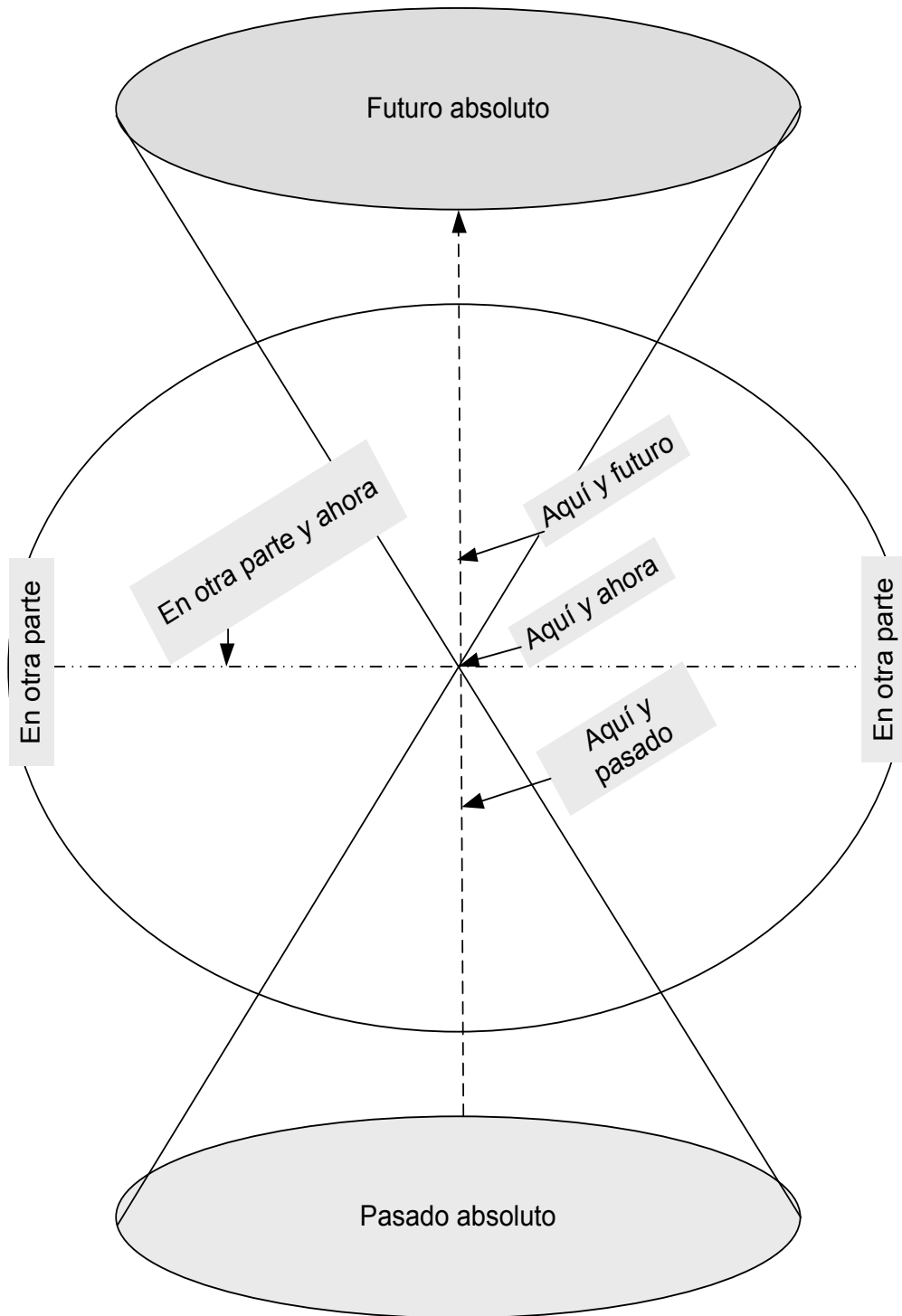
Por su parte, Johansson (2005: 70 y ss.) nos presenta la siguiente imagen de la concepción de la filosofía según los contextos:

Desde tiempos helénicos en que fue acuñado, el término “filosofía” ha visto cambiar sus acepciones y los límites de su campo semántico. De Cicerón y Diógenes Laercio, hasta Pitágoras, el filósofo era quien se ocupaba de conocer las cosas divinas y

humanas así como el origen y las causas de todo cuanto existe. Para Sócrates, el filósofo era el amigo de la sabiduría, en el sentido moral de la palabra. Si Platón distingue claramente la filosofía de la ciencia, Aristóteles, en cambio, aplica el concepto a todo el saber racional [...]. La filosofía siendo en este contexto un sistema específico de ritos o una enseñanza misteriosa sólo para iniciados. Encontramos todavía en Los Diálogos de Platón, consideraciones filosóficas que atañen a creencias religiosas. Habrá que esperar hasta finales del siglo XVIII para que se establezca una clara distinción entre filosofía y ciencias de la naturaleza. Hoy en día el sentido de la filosofía tiende hacia una síntesis totalizadora que busca una concepción global del universo o de la universalidad de las cosas.

Todo esto quiere decir que las diferentes respuestas que se han dado a la pregunta formulada según los distintos contextos, a lo largo de la historia de la filosofía, constituyen, pues, la *tradición* en la filosofía.

Ahora bien, el tema del *contexto* está íntimamente asociado con un concepto que la ciencia física utiliza con frecuencia para explicar los hechos o acaecimientos, esto es la categoría **espacio – tiempo**, puesto que la pregunta por la filosofía como pregunta es un hecho o un acaecimiento, como, también, es otro hecho o acaecimiento el individuo humano que pregunta, pues vive en un espacio y tiempo. A este respecto, el físico Eddington (1945: 66 y ss.), a mediados del siglo pasado, nos proponía una imagen que permitiese entender los hechos o acaecimientos, y la representamos en la gráfica que sigue:



*Ilustración No. 2. El contexto como aquí y ahora  
(Adaptado de Eddington, op. cit.: 66 y ss.).*

El gráfico muestra, a partir de la representación de la dirección del tiempo por la línea vertical segmentada que va de abajo hacia arriba, desde el pasado absoluto hacia el futuro absoluto, ambos incognoscibles, la ubicación del *aquí y ahora* en la intersección entre esta línea del tiempo con la representación del

espacio en otra línea horizontal segmentada que va de derecha a izquierda o viceversa. A partir del *aquí y ahora*, como el punto de referencia, se tiene otros puntos como el *aquí y futuro*, el *aquí y pasado*, el *aquí y en otra parte*, etc.

De todos estos puntos el que tiene importancia es el *aquí y ahora*, porque nos es tan inmediato y presente del tenemos experiencia vivencial y sobre el cual elaboramos abstracciones funcionales para nuestro diario vivir. “Los demás acontecimientos están situados a distancias más o menos remotas de *aquí y ahora* y, desde luego, se hace evidente para mí que esta lejanía no sólo es de distinto grado sino también de naturaleza diferente” —dice Eddington (1945: 66). [*La cursiva está en el original*]. Con esta expresión quiere decirnos que las abstracciones resultantes de puntos que no sean el *aquí y ahora* no tienen la solidez como para proporcionarnos certezas, aunque muy importantes para comprender la *tradición* y el *contexto*.

Si esta afirmación es cierta, el *aquí y ahora* constituye, pues, el presente «en marcha», en la expresión del filósofo español G. Bueno (1995: 30).

El presente está siempre inmerso en una época, y una época es, generalmente, una sucesión de presentes. Pero es más fácil ponernos de acuerdo (aún a título de mera convención) en la delimitación del radio que haya que atribuir al presente, que en la delimitación del radio de una época. Al presente podría dársele el radio (tomando como centro nuestra generación) de un siglo, pues más o menos ocupan un siglo los hombres vivos que influyen sobre mi generación y aquello en los que mi generación influye, así como recíprocamente (los hombres que influyen en mi generación, sin que ésta pueda influir en aquellos, pertenecen al *pasado*; los hombres sobre los cuales mi generación puede influir sin que ellos puedan influir sobre nosotros, pertenecen al *futuro*).

Esto quiere decir, que toda problematización en filosofía debe considerar, por lo menos, dos dimensiones involucradas para una correcta comprensión del problema: la *tradición* y el *contexto*.

Ahora bien, sobre el contexto surge la siguiente pregunta: ¿Cuál es nuestro presente, nuestra época, nuestro *aquí y ahora*, como

latinoamericanos? Es decir, ¿en qué contexto debemos problematizar las cuestiones filosóficas? Esta pregunta, en el fondo, pregunta, también, sobre la autenticidad y legitimidad de la filosofía latinoamericana.

Montiel (2006: p. i.) en un artículo que circula en internet dice: “En sorprendente (y sospechosa) coincidencia, Hegel y el Che Guevara predicen que el destino de la humanidad depende de las luchas entre el Norte y el Sur [de América]. Y con eso han dicho todo”. Si esto es así, al margen de otras luchas como las políticas, ideológicas, económicas, sociales, culturales, etc., ¿la filosofía también depende de la lucha entre el norte y el sur de [América]? ¿Estas luchas definen la tradición en Latinoamérica? La tesis de Montiel (cfr. op. cit.: p. i.) apunta a que ello es así, pues, en medio de una sociedad dependiente y colonial ha sido imposible crear una filosofía auténtica (también, cfr. Mariátegui, 1925: p. i.). Además, cree que las luchas o confrontaciones se dan entre:

imitación / creación;

recepción / crítica;

aculturación / identidad; y

conformismo / subversión creadora;

en el que la victoria sistemática de los segundos sobre los primeros configuraría una filosofía auténticamente latinoamericana que se nutra de los valores de la civilización latinoamericana capaz de crear sus propias problemáticas<sup>38</sup>.

Esto quiere decir, que el contexto actual nuestro es un contexto en el que estamos inmersos en una confrontación<sup>39</sup>. Pero, ¿quiénes son los sujetos de

---

<sup>38</sup> En este último punto, está, pues, la idea del contexto que desarrollamos más arriba.

<sup>39</sup> Al respecto, C. Beorlegui (2003: 16-21), piensa que en el planteamiento de este problema se puede encontrar cuatro momentos:

1) el planteamiento de la independencia cultural que significa la construcción de una filosofía auténticamente nacional o latinoamericana después de la independencia militar y política de España, en el contexto de los procesos independentistas y emancipatorios de la corona de España, a inicios del s. XIX;

2) la recuperación de los valores humanistas y antipragmatistas de la cultura hispana en Latinoamérica frente a los afanes imperialistas de Estados Unidos, en el contexto de la guerra entre España y Estados Unidos en 1898;

esta confrontación? Antes de responder a esta pregunta volvamos al tema de la tradición.

Arriagada-Kehl (2002: p. i.), conceptualiza a la tradición de un modo genérico como el traspaso de algo a algo, en este caso sería el traspasar de la tradición filosófica universal a la interpretación de nuestra realidad específica, idea que no difiere gran cosa de la definición dada por la Real Academia Española<sup>40</sup>. Pero, lo más importante es la idea de que el desarrollo de una tradición se debe a **quiebres** en la misma trayectoria de la tradición provocados, en parte, por el contexto en el que se aplica. Así, por ejemplo:

De la mentalidad práctica anglosajona, nace el utilitarismo, el pragmatismo y, en cierta medida, el giro lingüístico. En ellos nunca tuvo cabida el idealismo como regla general. Fue necesaria la idiosincrasia del pueblo alemán, para que surgiera este idealismo. Tener esa capacidad de abstracción, saltar de lo abstracto a lo abstracto, sin necesidad de referentes reales; categorías *a priori* absolutas [...]. Que no se me entienda mal, todas las escuelas filosóficas han ido fortificando el pensamiento en una especie de posta, en que a veces se cumplieron periplos. La filosofía de la comunicación, por ejemplo, da un paso respecto al idealismo, se aduce que ellos han terminado con un ciclo del solipsismo idealista, abriéndose la reflexión hacia la integración y formación con y desde el Otro (Arriagada-Kehl, op. cit.: p. i.).

Esta cita de Arriagada-Kehl permite determinar que los sujetos de esta confrontación, en la tradición filosófica Latinoamericana, son los filósofos, intelectuales o pensadores que se alinean en:

---

3) la famosa polémica Salazar Bondy – Zea, sobre la identidad de la filosofía latinoamericana, en los años '40's del siglo pasado; y,

4) la filosofía de la liberación, como una auténtica filosofía que reflexiona no a partir del yo, como lo hacía la filosofía tradicional, sino del otro, en este caso, del latinoamericano oprimido, marginado, dominado y explotado por la modernidad europea y anglosajona (el yo), en el momento actual.

<sup>40</sup> Según el Diccionario de la Real Academia Española, “tradición. (Del lat. traditĭo, -ōnis). 1. f. Transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc., hecha de generación en generación. 2. f. Noticia de un hecho antiguo transmitida de este modo. 3. f. Doctrina, costumbre, etc., conservada en un pueblo por transmisión de padres a hijos. [...]”.

- a) Los que perpetúan y legitiman la tradición occidental refleja, filosofía que se cree universal y única, al margen del espacio – tiempo. Por supuesto, en esta línea existe, también, una tradición de la filosofía occidental en América. Y
- b) Los que intentan construir una filosofía auténticamente latinoamericana a partir de las premisas de la ontología fundamental ancestral del Abya Yala. Esta tradición está por construirse, a partir de un discurso contestatario al vigente. La «promesa de Warisata» está en esta línea.

Innegablemente somos herederos involuntarios de la tradición filosófica que se inicia con los griegos y los judío-cristianos y que se extendió por Europa y el mundo anglosajón bajo la idea central de la universalidad de su filosofía, como toda filosofía de conquista. Por supuesto, llegó a América con tal violencia que intentó destruir la tradición que había en este continente. Sin embargo, no obstante la violación física y cultural de América, como ha sido el proceso de la colonización española y portuguesa, la tradición cultural ancestral americana ha subsistido y resistió al invasor durante estos quinientos años, aunque siempre invisible. Por ello, en sus hijos, que somos nosotros, producto de esta violación, conviven y luchan estas dos tradiciones que tienen raíces distintas. Ahí está una de las explicaciones de la ausencia de la identidad latinoamericana.

Por lo tanto, la confrontación que se libra en el pensamiento y la mentalidad latinoamericana es entre una tradición filosófica occidental implantada con violencia, por ello mismo percibida como ajena, pero, al mismo tiempo, como lo moderno y deseable para nuestras vidas; y la tradición del pensamiento ancestral que, si bien sentimos como nuestro, sin embargo, nos enseñaron a avergonzarnos de ella por considerarla primitiva. Ésta es otra de las explicaciones por qué no existe autenticidad y originalidad en la filosofía latinoamericana<sup>41</sup>, sino una reproducción o reflejo, como el de un espejo, de la filosofía europea.

---

<sup>41</sup> Existen interesantes posiciones sobre el tema de la originalidad y autenticidad de la filosofía latinoamericana propuesta por filósofos latinoamericanos. Por ejemplo, Guadarrama (2004: 173) piensa que “una filosofía ha sido original y auténtica no cuando ha planteado simplemente ideas nuevas, sino cuando estas se han correspondido con las exigencias históricas de su momento en los diferentes planos, esto es, en el orden sociopolítico, económico, ideológico y científico”.



Por ello, podemos afirmar, por el momento, la ubicación de la filosofía latinoamericana en el concierto mundial no depende del quiebre de la tradición de la filosofía occidental ni de su espejo en la filosofía latinoamericana. Entonces, ¿qué hacer?

Nuestra opinión es que debemos concentrar nuestro estudio en el momento crucial en que estas dos tradiciones, la occidental en su versión refleja en Latinoamérica y la ancestral dialogaron por primera vez como pares, en calidad de iguales, para crear una nueva. Y ese momento se dio, aunque fugaz, casi 500 años después, en la década de los 30's en Bolivia, y forjó un nuevo pensamiento dando lugar al surgimiento de una nueva «promesa» que tratará de amplificarse en otros espacios de la cultura boliviana, en primer lugar, y en Latinoamérica y el mundo, posteriormente. Este momento es lo que denominamos como el surgimiento u origen de “la promesa de Warisata”. Ello significa que la problematización debe partir de este momento fundacional como la génesis de una nueva tradición de la filosofía boliviana con la pretensión de amplificarse en el concierto internacional

El punto de vista que se expone en esta investigación, probablemente, coincida en algunos aspectos con el movimiento filosófico liderado por Raúl Fornet-Betancourt, que en la década de los noventa postuló lo que él denominó como la «filosofía intercultural», cuyos enunciados pueden considerarse como una interpelación desde América a la filosofía monocultural y universalizante de occidente, y en ese sentido son semejantes a los nuestros. En 1998, en el marco de un encuentro llamado “«corredor de ideas» celebrado en Maldonado, Uruguay, entre el 4 al 6 de junio del referido año, presentó sus 10 tesis sobre la interculturalidad, las que brevemente resumidas son las siguientes:

1º. La «filosofía intercultural» es un programa de trabajo para transformar el modo de hacer filosofía rompiendo barreras estructurales creadas por la tradición de la filosofía monocultural o tradicional, es decir, reconociendo la pluralidad de las filosofías y sus matrices culturales.

2º. La «filosofía intercultural» defiende como una riqueza la diversidad cultural y el derecho de los pueblos a tener y a cultivar sus culturas propias.

3°. Es una interpelación a la «filosofía de la historia» del neoliberalismo, que es la continuación de la filosofía tradicional, expresado en la globalización, cuestionando su legitimidad ética y cultural. La pregunta central es: ¿con qué derecho se globaliza?

4°. Se propone reorganizar el orden mundial porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como visiones del mundo para que puedan convertirse en mundos reales.

5°. Lo anterior supone descentrar el curso actual de la historia de la humanidad liberando a la historia humana y a la historia del dictado directivo del modelo civilizatorio que impone la globalización, para que la humanidad pueda hacer posible varios futuros como efecto de la diversidad cultural.

6°. Las culturas no son bloques homogéneos de rígida coherencia, al contrario son ambivalentes (se mueven entre la «civilización» y la «barbarie»), por lo que es necesario una continua labor hermenéutica.

7°. Es una opción ética, porque denuncia la globalización neoliberal como una cruzada que se lleva a nombre del mercado para establecer mundialmente el reino del mercado; por ello frente a la intolerancia totalitaria de la globalización responde con una ética del respeto, de la tolerancia y de la solidaridad.

8°. Plantea la necesidad de pluralizar los lugares de nacimiento de la filosofía, sus comienzos, diversificar sus métodos y formas de articulación; además, la necesidad de ampliar las tradiciones y fuentes para determinar la aceptación o no de autores y obras.

9°. Reconoce el intercambio cultural entre culturas, aún en cada cultura propia hay huella del “comercio” cultural con el otro.

10°. El mundo iberoamericano es donde se puede constatar la presencia constituyente de tantas y tan variadas matrices culturales, por lo que se puede afirmar que son muy escasos los «universos culturales» (cfr. Fornet-Betancourt, 1998a; 1998b).

Si bien existen algunas coincidencias con estos planteamientos, nuestra idea es que a partir de la «promesa de Warisata» se debe y puede crearse un nuevo orden mundial, tema que esta investigación aborda en los siguientes capítulos.

Ahora bien, conceptualizado lo que es la «tradición» y el «contexto» para comprender la problematización en filosofía, ¿de qué modo se expresó la tradición y el contexto en la problematización de la «promesa de Warisata»? Esta pregunta nos remite a otras como ser: ¿la «promesa de Warisata» fue tan original que no tuvo ningún antecedente o se imbricó con otras tradiciones? Si se dio el primer caso, ¿cómo fue posible ello? Y si fue el segundo, ¿cuáles fueron las que contribuyeron a la génesis de la «promesa de Warisata»?

La búsqueda de las respuestas o explicaciones plausibles nos remite a la teorización en filosofía.

### ***La teorización versus sentido común en filosofía***

Este apartado empezamos con una idea que circula en internet escrita por el filósofo nicaragüense Karlos Navarro (2005: p. i.), respecto al pensamiento y filosofía latinoamericana; porque, de algún modo, permite dar explicaciones o respuestas plausibles a las preguntas planteadas en el punto anterior.

La idea del filósofo Navarro es que en la explicación del destino y el posterior desarrollo del pensamiento y la filosofía latinoamericana, en este caso, también, de la boliviana, se encuentran dos hitos, ellos son:

- a) la denominada “disputa de Valladolid”, acaecida en 1550, precisamente en la ciudad de Valladolid, cuyos protagonistas fueron Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda. Esta disputa giró en torno al problema que indagaba sobre la esencia del «ser americano», del indio americano, por la negativa de los conquistadores españoles a reconocer el estatuto antropológico del indígena americano<sup>42</sup>.
- b) La polémica “Salazar Bondy – Zea”, en torno a la autenticidad, originalidad y posibilidad de una filosofía americana, pero ya cuatro siglos más tarde.

---

<sup>42</sup> Sobre este tema existe un estudio realizado por Alfonso Maestre Sánchez (2004: 91 – 134), con el título de “*todas las gentes del mundo son hombres*”, *el gran debate entre Fray Bartolomé de las Casas (1474 – 1566) y Juan Ginés de Sepúlveda (1490 – 1573)*.

Lo notable de este señalamiento que hace Navarro es que tiene la virtud de develar las circunstancias que rodearon a los filósofos de la época para configurar un modo de pensar sobre los problemas que le eran más próximos, tal el caso sobre la esencia del hombre americano o la *condición humana* del indio, en 1550; y luego, siglos más tarde, en pleno siglo XX, el estatuto epistemológico del pensamiento y la filosofía latinoamericana o el derecho al uso del *logos*, del verbo y de la palabra.

Sobre estos dos hitos, a manera de hipótesis, deseamos proponer una explicación tomando las premisas de Leopoldo Zea. En el libro *Filosofar a la altura del hombre*, Zea (1993; 21) dice que la esencia del filosofar radica en el principio dual del *logos*<sup>43</sup>: la razón y la palabra. La razón, en cuanto soporte o plataforma que permite comprender el mundo, como una facultad humana, teje una cadena o un encadenamiento de ideas que dan sentido a las ideas formadas sobre el mundo. A eso llamamos comprender. Pero, la comprensión no es total ni completa si estas ideas encadenadas no son comunicadas a nuestros semejantes. La comprensión veraz llega en tanto el sujeto se enfrenta a otro ser para poner en común lo que se ha comprendido en un proceso de comunicación, donde lo que se le comunica —se pone en común— al otro es nuestra comprensión de las cosas. Sin embargo, para que se dé esta comunicación el otro debe comprender nuestra comprensión a través de lo que decimos en palabras. De este modo se hace visible la palabra, el *discurso*<sup>44</sup>.

Si todo el razonamiento anterior es cierto, éste nos proporciona el armazón teórico para explicar los hitos señalados por Navarro sobre el destino y desarrollo del pensamiento y filosofía Latinoamericana.

Así, la disputa de Valladolid debatió en el contexto de la tradición de la filosofía griega y medieval, principalmente aristotélico – tomista. El fondo

---

<sup>43</sup> El Diccionario de la Real Academia Española define: Logos. (Del gr. λόγος). 1. m. Fil. Discurso que da razón de las cosas. 2. m. Razón, principio racional del universo. 3. m. En la teología cristiana, Verbo o Hijo de Dios.

<sup>44</sup> Este punto es importante, pues, al descubrir al otro se toman dos caminos: a) se lo ignora hasta invisibilizarlo, como lo hizo la cultura occidental o europea, o, b) se lo incorpora como algo complementario inseparable, como dos caras de una misma moneda, como lo hizo la cultura ancestral andina y otras culturas de esta parte del mundo.

metodológico constituyó la lógica dicotómica de Aristóteles<sup>45</sup> (cfr. Aristóteles, 1988: 94 y ss.) y de ésta derivó la concepción sobre el hombre y del indígena americano. Sobre todo, influyó el concepto de «esclavos por naturaleza» (Aristóteles, 1963: 6 y ss.). Recuérdese por ejemplo, que la cultura griega oponía entre “griegos y bárbaros”, y la judeo cristiana entre “judíos y gentiles”. A los primeros, tanto en la concepción griega como judeo cristiana, se consideraban como los verdaderos humanos por el hecho de poseer el *logos*, el *nus*, o ser el *pueblo escogido* —elegido— por Dios, cuyo destino era atribuido a la voluntad de los dioses, por lo tanto, destinados a mandar a los segundos. Con estas ideas predominantes en esa época llegaron Cristóbal Colón y los europeos a América, en el que los americanos eran considerados inferiores y puesto en entredicho su plena humanidad. Este problema, el estatuto antropológico del indígena americano que se constituirá en la «problemática del indio», fue el centro de la discusión y debate de los europeos cuya solución encararon con los paradigmas de entonces, el que procedía, básicamente, de la razón occidental y la filosofía Tomista dominante.

De este modo, podemos afirmar que este primer momento constituyó el momento colonial del desarrollo del pensamiento y filosofía latinoamericana, pues, los problemas —o el problema principal— fueron encarados por los europeos con conceptos elaborados por ellos que pensaron por los americanos, puesto que aún se dudaba, de estos últimos, si tenían la capacidad para hacerlo. Fue la negación del *ser americano*, en primer término,

---

<sup>45</sup> Miguel Candel Sanmartín, el traductor, comentarista e introductor del libro *Tratados de lógica* de Aristóteles (1988: v. I, 82), dice:

El contexto real [...] es la existencia, en la Atenas clásica, de un hábito social consistente en la celebración de debates públicos, bajo la presumible vigilancia de un árbitro, en que dos «discutidores» (*dialektikoi*), profesionales o aficionados, con fines instructivos o de mero entretenimiento, proceden a asumir, respectivamente, los papeles de sostenedor e impugnador de un juicio previamente establecido (*prokeímenon*). El impugnador se esforzará, mediante preguntas lo más capciosas posible, en probar, *a partir de las propias respuestas del adversario*, la afirmación de lo que el juicio previamente establecido negara (*kataskheúzein*: «establecer») o la negación de lo que afirmara (*anaskeúzein* o *anaireîn*: «refutar» o «eliminar»). El sostenedor, por su parte, responderá lo más cautamente posible a fin de no conceder nada de lo que pudiera desprenderse lo contradictorio de lo que sostiene.

He ahí el origen de la lógica tal como se desarrolló hasta nuestros días.

y luego, como consecuencia de lo anterior del *logos*, la *razón*, la *palabra* del hombre americano.

La polémica “Salazar Bondy – Zea”, cuatro siglos después, a partir del planteamiento de Mariátegui en 1925 con su famosa pregunta: *¿Existe un pensamiento Hispano-Americano?* (1925: p. i.), se desarrolló en otro contexto que podemos denominar como de la disputa por la recuperación del *logos* y de la “razón americana” y de “su palabra”, como un intento de pensar sus problemas y decir a otros sobre los mismos. Pero esta recuperación fue aún tímida, el pensamiento colonial —quizá será mejor decir “neo colonial”— y la razón occidental tenía muy arraigado en la mentalidad latinoamericana, pues algunos de los propios americanos fungían como sus defensores. Fue el momento en que se pensó y se reflexionó sobre los problemas del hombre americano pero con ideas ajenas, gestadas en otros contextos o “circunstancias”. Aunque existieron otros pensadores que trataron de hacerlo con las propias.

Este debate tuvo adherentes tanto para uno u otro bando, pero, en esencia giró en torno a la disputa sobre si el *logos* o la *razón americana*, la *palabra americana* valía tanto como la *razón europea* o *palabra europea*. Paralelamente, o quizá antes de esta polémica Salazar Bondy – Zea, fue gestándose un movimiento filosófico que podemos denominar como de “rebeldía o contestatario”, en el que se trataba, también, de recuperar la *palabra latinoamericana* el *logos* y la *razón latinoamericana* interpelando al colonialismo o neocolonialismo que impuso la cultura “occidental”. Por lo tanto, a los hitos señalados por Navarro podemos añadir este tercer momento, denominado genéricamente como “filosofía de la liberación”.

En este movimiento filosófico, sospechamos, por lo menos se visualizarían tres corrientes —y en cada una de ellas habría, a su vez, otras sub corrientes de pensamiento, tema que no será estudiado por nosotros, puesto que desviaría de nuestro propósito inicial. Por ello, sólo esbozamos brevemente estas corrientes de pensamiento:

1. De origen cristiano católico, la más difundida y mejor estructurada, a partir de la teología de la liberación. En este sentido, sus inicios pueden

remontarse a Fray Bartolomé de las Casas hasta una formulación sistemática en el siglo XX (cfr. Díaz-Polanco, 1980: 275-295).

2. De origen marxista, que influyó principalmente en movimientos sindicales y políticos. La revolución soviética del año 1917 fue un referente importantísimo para el planteamiento de una liberación social y política del imperialismo.
3. De origen indígena ancestral. Las rebeliones indígenas ya se plantearon la liberación social, económica y política de los indios que irá cristalizándose en un discurso (cfr. Santamaría, 2007:233-256).

Como podrá advertirse, la filosofía de la liberación tiene raíces aún inexploradas. La caracterización que sigue es de un período muy reciente, por tanto, arbitrario, pero, necesario para comprender la «promesa de Warisata» que será el momento maduro de la filosofía de la liberación. Empieza con la descripción del ambiente intelectual que se vivía en Latinoamérica, en ese entonces<sup>46</sup>.

El pensador boliviano Guillermo Francovich (1973: p. i.) en una conferencia dada en Sao Paulo, Brasil, en 1944, planteaba estas ideas. Decía que:

El hombre latino-americano comprende que debido a las deficiencias de su propio saber no se conoce a sí mismo ni conoce las cosas que son suyas. Necesitamos aún que venga el sabio francés o anglosajón a darnos ese conocimiento. Para informarnos acerca de nuestra historia y nuestra prehistoria tenemos que buscar documentos y técnica en el British Museum o en algún instituto Alemán. Para comprender a nuestros indios, debemos pedir luces a los etnólogos y antropólogos de las viejas universidades occidentales. Para actuar sobre nuestro ambiente buscamos el auxilio de técnicos que han adquirido su capacidad práctica en las enseñanzas de dichas universidades.

---

<sup>46</sup> Una lectura muy ilustrativa sobre este tema, y que es una referencia obligada, es el libro del filósofo boliviano Manfredo Kempff Mercado, titulado "Historia de la filosofía en Latino-América".

A este optimismo inicial por lo europeo, vendría luego el desencanto, que será expresado por Francovich (op. cit.: p. i.) del siguiente modo.

Por otra parte, el latino-americano se da ya cuenta de que el saber europeo es un saber de perspectiva ajena. Para el europeo, por lo menos hasta hace poco tiempo, la América no era sino una especie de misteriosa “Última Thulé” y sus pobladores hombres de color más o menos pintorescos. Como consecuencia, sus juicios sobre nosotros eran grandemente subjetivos y por lo tanto falsos. Y como recibíamos todas las ideas europeas, aceptábamos también las que se referían a nosotros, incluyendo tanto las que tenían origen en desdeñosos sentimientos como las que eran formuladas con el propósito de halagarnos.

De este desencanto urge la necesidad de tomar la palabra según las raíces culturales propias y expresar la «razón latinoamericana». Al respecto, Francovich (op. cit.: p. i.) se expresa de este modo.

Los latino-americanos sienten que necesitan conocerse a sí mismos por sí mismos y no a través de los extranjeros, para de ese modo tener el pleno señorío de su propia conciencia y de su propio ser.

¿Cómo tendría que ser este saber endógeno? Nuestro filósofo lo caracteriza de este modo.

Este saber no producirá, como piensan algunos spenglerianos<sup>47</sup>, una lógica, una ciencia y una filosofía completamente diferente de las hasta ahora conocidas, sino una visión límpida de las cosas de América y del mundo y que por lo mismo contribuirá a que muchos prejuicios europeos que circulan como verdades por el mundo, sean denunciados, con lo cual el pensamiento de la humanidad alcanzará una clara objetividad, una

---

<sup>47</sup> Se refiere a los seguidores de Oswald Spengler que escribió el libro famoso “La decadencia de Occidente”, cuya referencia bibliográfica va en la sección de Bibliografía. Este filósofo europeo es importante porque creó una expectativa en Latinoamérica en el sentido de que a la desaparición de la cultura occidental le sustituirá otra que se estaría gestando en Latinoamérica.



purificación de sus contenidos que lo hará más universal y más comprensivo que antes [...]. (Francovich, op. cit.: p. i.).

Ahora bien, ¿cuáles son los rasgos esenciales de la filosofía de la liberación en su período maduro?

Según Liendo (2003: p. i.), en la filosofía de la liberación latinoamericana, se pueden distinguir dos aspectos:

1. un desafío al canon establecido respecto a la función del filósofo y de la praxis filosófica, pues considera que el saber es un saber de compromiso con la situación real de los países latinoamericanos. En ese sentido existe una marcada influencia de la escuela filosófica de Frankfurt<sup>48</sup>.
2. La propuesta de desmontaje y denuncia de las justificaciones filosóficas elaboradas solamente desde la modernidad - occidental. En este sentido se retoma la preocupación y las reflexiones de los primeros filósofos latinoamericanos que propugnaban demostrar la posibilidad y la autenticidad de la filosofía en Latinoamérica, como ya indicamos en las páginas precedentes.

Este último aspecto, volvemos a insistir, constituye no sólo la recuperación del discurso negado por la filosofía occidental al hombre latinoamericano, sino la interpelación al discurso colonial y colonizante de la filosofía europea. En este sentido es una “crítica al *logos* y la razón occidental” con instrumentos de la propia razón occidental. De este modo, el discurso de la filosofía de la liberación, en algunos de sus representantes, tomará un cariz y tono antiimperialista. No en vano, en el análisis de Liendo (op. cit.: p. i.), los antecedentes de la formulación de la filosofía de la liberación se encuentran temas relacionados con la economía y los pensadores latinoamericanos sean economistas de prestigio. Así tenemos, por ejemplo, las críticas a la teoría del desarrollismo con dos vertientes: la primera, el “foquismo” en la versión de Teotonio Dos Santos y André Gunder Frank; y la otra vertiente denominada

---

<sup>48</sup> Debemos mencionar a: Theodor Adorno, Max Horckheimer, Jürgen Habermas, y otros que influyeron en la idea del compromiso del filósofo con relación a su papel con la sociedad.

“populismo” representada por Francisco Weffort, Rodolfo Puiggrós, Fernando Henrique Cardoso, y Enzo Faletto.

Ya en el plano estrictamente filosófico, Liendo (op. cit.: p. i.), siguiendo la esquematización del filósofo argentino Horacio Cerutti Gulberg, encuentra que la filosofía de la liberación tendría, a su vez, dos vertientes: el populismo y el criticismo, y este último dividido en subsectores como: la ambigüedad concreta (problematizadora) y la ambigüedad abstracta (historicista). Por supuesto, estas vertientes y subsectores tendrían sus representantes y sus argumentos, a quienes, en esta ocasión no los consideraremos por desviarnos de nuestro propósito inicial.

Sin embargo, es necesario mencionar, por sus aportes valiosos al desarrollo de la filosofía de la liberación, al filósofo argentino Enrique Dussel. En la interpretación de Liendo (op. cit.: p. i.), los temas de reflexión de Dussel serían una propuesta de superación de la dialéctica filosófica, en general, y hegeliana, en particular, que encuentra su máxima expresión en la modernidad incorporando otras racionalidades que no son propiamente occidentales, por ejemplo, la hebrea. Con ello se posibilitaría la apertura para la liberación de diversas formas de opresión que implicó la razón occidental. Un estudio más profundo y sistemático, identificando los orígenes de su pensamiento, así como las influencias que ha ejercido y ejerce el pensamiento dusseliano, es una tarea aún pendiente.

Lo dicho hasta aquí permite sostener que la «promesa de Warisata» recibió la influencia del pensamiento filosófico occidental, por lo menos, en su versión refleja. Sin embargo, no fue la única. También, recibió la contribución del pensamiento ancestral americano. Estos últimos temas serán desarrollados en los capítulos siguientes. Mientras tanto, como producto de estas reflexiones presentamos las siguientes proposiciones hipotéticas auxiliares iniciales.

***Proposiciones hipotéticas auxiliares iniciales para entender la «promesa de Warisata» como objeto de la pedagogía politológica***

La «promesa de Warisata» se gestó en Bolivia en la primera mitad del siglo XX. El ambiente intelectual de la época fue pintado por el pensador boliviano Guillermo Francovich (1956: 9), en los siguientes términos:

El Siglo XX se inicia con el triunfo del partido liberal, que subió al poder en 1899, después de una guerra civil comenzada a fines del año anterior. El gobierno liberal no significó solamente el predominio de las ideas liberales sino también el apogeo de las ideas positivistas, modernistas y naturalistas, cuyos exponentes se unieron al liberalismo en el movimiento renovador que se produjo en el pensamiento y en la vida del país a principios del siglo XX.

Con el correr de los años, los mismos intelectuales liberales criticaron la idea del progreso inevitable del país, pregonada por el liberalismo, constituyéndose en los primeros pensadores que mostraron su desencanto por la modernidad europea (cfr. op. cit.: 42). Frente a ello, emergió el pensamiento crítico de la mano del marxismo<sup>49</sup>, aún como espejo de lo que sucedía en Europa, tan enraizado en los movimientos obreros y sindicales, cuya máxima expresión se dará en la llamada “*Tesis de Pulacayo*”, del Primer Congreso Extraordinario de la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia en 1946<sup>50</sup>.

Las ideas expresadas en la Tesis mencionada fueron críticas y contestatarias al sistema vigente, aunque en lo político y cultural no era la idea dominante. A ello se sumaron algunos intelectuales que compartían ideas marxistas desde los más radicales hasta los moderados. Entre ellos se

---

<sup>49</sup> Francovich (1987: 237 - 241) dice que la doctrina marxista fue utilizada para interpretar la realidad boliviana a partir de 1920, siendo sus representantes Gustavo A. Navarro, adoptando el pseudónimo de Tristán Maroff, y José Antonio Arze. Los temas centrales, en este período fueron: el problema indígena, la caracterización del tipo económico que corresponde a Bolivia, el internacionalismo, y el esquema de la historia de Bolivia.

<sup>50</sup> Las ideas centrales pueden resumirse en:

- a) La caracterización del país como capitalista y atrasado, por ello un eslabón en la cadena del capitalismo internacional. Lo anterior implicaba que la contradicción fundamental era burguesía – proletariado. b) El proletariado era la clase social revolucionaria por excelencia y es la que cambiará al país, de capitalista en socialista.
- b) c) Lo de “atrasado” tenía que ver con el hecho de que coexisten formas económicas pre capitalistas, sostenidas por el yugo imperialista, y que por ello el país se mueve bajo presión imperialista. d) El poder económico y político lo detentaban los sirvientes del imperialismo identificados como la clase feudal – burgués, en el que el Estado estaba y está al servicio de sus intereses.
- c) e) La única clase que podía hacer frente a esta clase dominante era el proletariado boliviano, que por su extrema juventud [año de 1946] e incomparable vigor, no tener tradiciones de parlamentarismo y colaboracionismo clasista, era uno de los más radicales. f) La dictadura del proletariado era una estrategia para la transformación del país (Tesis de Pulacayo, 1946: p. i.).

encontraba el profesor Elizardo Pérez al que se sumará el indígena de la región de Warisata, Avelino Siñani, para crear una escuela *suigeneris* denominada «escuela ayllu de Warisata». Con el correr del tiempo, en esta escuela se generará la «promesa de Warisata», promesa que tendrá consecuencias importantes en el pensamiento filosófico y político en Bolivia.

El panorama Latinoamericano pintado por Kempff Mercado (1958: 31), dicho en sus palabras, mostraba que:

La historia de la filosofía [en América Latina] es la historia de la Filosofía Europea, llegada unas veces más o menos a tiempo y otras con gran retraso. Hemos pasado por los períodos escolástico, racionalista, positivista, etc., y por los síntomas, parece que ingresamos a uno existencialista.

En este sentido, en el período previo a la Escuela de Warisata, era el positivismo, como doctrina filosófica, el que estaba en auge, principalmente, porque fundamentaba la idea del progreso y la industrialización de los países Latinoamericanos. Pero, al mismo tiempo, hacía su incursión el marxismo, como una filosofía y doctrina crítica al orden existente (cfr. Kempff Mercado, 1958: 95 – 169). Posteriormente, aparecerán otras tendencias filosóficas como reflejo de lo que sucedía en Europa.

Todas las consideraciones anteriormente descritas, sobre todo, las preguntas formuladas al finalizar el punto que trata la fenomenología filosófica a partir de la problematización según la tradición y el contexto, permite formular la **primera proposición hipotética auxiliar** para sostener que *una de las raíces de la «promesa de Warisata» fue el pensamiento crítico<sup>51</sup> de la tradición*

---

<sup>51</sup> El concepto “crítica” de acuerdo a la RAE (2002), viene “(del lat. *criticus*, y este del gr. κριτικός). 1. adj. Perteneciente o relativo a la **crítica**. 2. adj. Perteneciente o relativo a la crisis. 3. adj. Se dice del estado, momento, punto, etc., en que esta se produce. 4. adj. Dicho del tiempo, de un punto, de una ocasión, etc.: Más oportunos, o que deben aprovecharse o atenderse. 5. adj. Fís. Se dice de las condiciones a partir de las cuales se inicia una reacción nuclear en cadena. 6. m. y f. Persona que ejerce la crítica. 7. m. y f. coloq. Persona que habla culto, con afectación. 8. f. *Examen y juicio acerca de alguien o algo y, en particular, el que se expresa públicamente sobre un espectáculo, un libro, una obra artística, etc.* 9. f. *Conjunto de los juicios públicos sobre una obra, un concierto, un espectáculo, etc.* 10. f. *Conjunto de las personas que, con una misma especialización, ejercen la crítica en los medios de difusión. Al estreno de esa comedia no asistió la crítica*”. En nuestro caso, nos interesa la acepción 8 y 9. [La cursiva es nuestra].

*occidental en su versión refleja que surgió como consecuencia del desencanto del modelo de sociedad y del pensamiento filosófico occidental*<sup>52</sup>, tanto desde corrientes del pensamiento marxista como no - marxista, sumado a esto, la contribución del pensamiento ancestral andino.

Sin embargo, a su vez, simultáneamente a la Escuela de Warisata, a nivel latinoamericano, se daba la polémica “Salazar Bondy – Zea”, en torno a la autenticidad, originalidad y posibilidad de una filosofía americana. A partir de la argumentación del discurso de Zea en su libro “*Filosofar a la altura del hombre*”, ya comentado en las páginas anteriores, al hacerse visible el *logos*, la «palabra», el «discurso», podemos sostener que *el latinoamericano toma la «palabra» en el sentido de «logos», e inicia una crítica a la filosofía occidental con los mismos instrumentos desarrollados por la cultura occidental, hecho que verá su desarrollo más cristalizado en la «Filosofía de la Liberación»*. Esta es nuestra **segunda proposición hipotética auxiliar**.

El tomar la palabra, volvemos a insistir, constituye no sólo la recuperación del discurso negado por la cultura y filosofía occidental al hombre y «ser latinoamericano», sino la interpelación al discurso colonial y colonizante de la filosofía europea y una “*crítica a la razón occidental*” con instrumentos de la propia razón occidental.

En esta crítica podemos encontrar los siguientes momentos en el desarrollo del pensamiento filosófico contestatario latinoamericano. El primero constituye el momento colonial, pues, los problemas —o el problema principal— fueron encarados por los europeos que pensaron por los americanos, puesto que aún se dudaba, de estos últimos, si tenían la capacidad para razonar. Fue la negación del «ser», la «razón» y el «logos» indígena, en primer término, y luego, de la «palabra», el «logos», del «ser latinoamericano». En el orden cronológico, al primer momento se lo conoce como la disputa de Valladolid. El segundo momento sería la polémica “Salazar Bondy – Zea”, desarrollado en el contexto que podemos denominar como de la disputa por la recuperación de la «razón americana» y de su «palabra». Es

---

<sup>52</sup> Esta afirmación encuentra su sustento en la tesis de W. Benjamin, como explicamos al principio de este capítulo.

decir, la discusión sobre los problemas latinoamericanos a través de los ojos de la filosofía occidental que se reflejaba como un espejo en Latinoamérica.

Desde la corriente indígena se inyectó de la rebeldía del “oprimido pero no vencido”. La conquista y colonización española sometió al indio americano pero no pudo extirpar su pensamiento ancestral, al que denominamos la *amautica andina*, análogo al pensamiento filosófico de occidente. Este pensamiento le nutrió y le dio fuerzas para soportar su condición de esclavo. En la *amautica andina* subyacía en forma latente una promesa, el *pachakuti*, que era la idea del retorno, como actualización, de las condiciones naturales primigenias que hicieron posible la producción y la reproducción de la vida en condiciones óptimas. Estas condiciones, de acuerdo a este pensamiento, tenían que ver con fenómenos astronómicos como era la inclinación del eje de la tierra con respecto al sol, cuya variación se daba en ciclos que duraban miles de años. De ahí que, la idea del retorno o la llegada de “tiempos mejores”, del *pachakuti*, hizo que el indio comprendiera que su condición de esclavo y marginado de la sociedad no fuese una derrota sino un momento pasajero si tomamos en cuenta el tiempo astronómico. Esta idea alimentó, a su vez, en sus distintos matices, las sublevaciones y rebeliones indígenas que se produjeron años después del desembarco de Colón, siempre como un proyecto propio, por ello, sufrieron reveses en tantas ocasiones como levantamientos hubieron. Porque, además, el pensamiento andino fue invisibilizado desde la conquista hasta muy entrado el siglo XX.

La formulación de la «promesa de Warisata» tuvo la virtud de hacer visible el «logos andino» para que conversase o dialogase de par a par con el «logos occidental». Y ambos configuraron la «promesa de Warisata» que no fue una simple yuxtaposición de ideas, sino una verdadera simbiosis de ambos pensamientos y que se constituyó, luego, en un puente que se tendió para entender y entenderse entre ambas razones. Sin embargo, este proyecto inicial no concluyó, quedó trunco.

Por lo expuesto, formulamos la **tercera proposición hipotética inicial** que se constituyó en el hilo conductor de esta investigación: *la «promesa de Warisata» se formuló con el aporte del pensamiento occidental en su versión refleja de Europa, cuyos temas se introdujeron a partir de las reflexiones sobre*

*la condición humana del indio y de su logos hasta el diseño e instrumentalización de una nueva sociedad moderna; que se imbricó e implicó con el pensamiento ancestral andino, especialmente con la idea de pachakuti, que era una promesa sobre el retorno o llegada de tiempos mejores para la producción y reproducción de la vida en condiciones óptimas en la tierra. Esta nueva promesa, la «promesa de Warisata» se constituyó en el “habitus” reproductor, como replicador cultural, de la cultura y la mentalidad boliviana en proyección global.*

En el fondo, uno de los objetivos de este trabajo fue, entonces, demostrar de qué modo la promesa de la *tradición andina se insertó o se imbricó con el pensamiento occidental vigente en Bolivia en la primera mitad del siglo pasado*, hecho que significó indagar sobre las raíces teórica-filosóficas de la «promesa de Warisata».

### **El «habitus» o replicador cultural como concepto central del modelo explicativo para la realización de la promesa**

¿Qué es un modelo? Existen muchas definiciones sobre el concepto de modelo<sup>53</sup>. Para los fines de esta investigación, definimos como modelo un «constructo» que se constituye en un almacén teórico con el fin de describir, explicar y predecir un fenómeno o la relación entre los fenómenos. En este sentido, el concepto de «habitus», como modelo o constructo teórico, debe permitirnos responder a las siguientes interrogantes: a) ¿por qué emergió la «promesa de Warisata»? b) ¿Cómo fue el proceso de su formación? c) ¿cuáles son las perspectivas de su realización?

Ahora bien, el concepto de «habitus» tiene su historia. Manuel Fernández (2003: 10 y ss.) sostiene que este concepto se remonta a los griegos, al concepto de *hexis* de Aristóteles. A partir de este concepto se habría desarrollado en la escolástica principalmente en Santo Tomás de Aquino. Posteriormente, siguió jugando un rol importante en los teólogos de la Reforma

---

<sup>53</sup> El diccionario de la RAE (2002: p. i.) define: “(Del it. modello). 1. m. Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo. 2. m. En las obras de ingenio y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar. 3. m. Representación en pequeño de alguna cosa. 4. m. Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento”.

y en filósofos y literatos de la modernidad. Durante el siglo XVIII recibió aún una atención más sistemática por filósofos de la Ilustración como por los empiristas ingleses e idealistas alemanes, entre ellos Hegel, quién postuló que «el hábito es indispensable para la existencia de toda vida intelectual». A partir de esta idea —siguiendo a Fernández—, el «habitus», en la mayoría de los filósofos y pensadores sociales sería como un centro interior estable que proporciona inmunidad frente a las sensaciones externas o que permite actuar y adaptarse con flexibilidad a las situaciones.

En la actualidad, el concepto de «habitus» ha sido desarrollado por Bourdieu en su libro *La Reproducción* (1981: 75 - 76) sosteniendo que es “un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción (parcial o totalmente idénticos) [...]. (Por ejemplo, el estilo de las producciones artísticas de una época o de una clase determinada)”. En este sentido, “es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología: siendo el habitus análogo al capital genético, la inculcación que define la realización de la AP<sup>54</sup> es análoga a la generación en tanto que transmite una información generadora de información análoga” (op. cit.: 73).

En el concepto de «habitus» puede distinguirse dos aspectos: a) el *esquema* que permite formar una cosmovisión a partir de las percepciones y emitir juicios sobre los mismos, es decir, producir el «logos» y, b) *principios* que pautan la relación del ser humano con el mundo.

Dada esta característica, el «habitus», puede conceptualizarse como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a las reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas

---

<sup>54</sup> AP, en la terminología de Bourdieu es Acción Pedagógica. La idea es que toda acción pedagógica legitima un «habitus» entre los miembros de una sociedad o de una cultura.



sin ser producto de la acción organizada de un director de orquesta (Bourdieu, 1991: 92). Esto quiere decir que es, a la vez, un sistema de esquemas de producción de prácticas y un esquema de percepción y de apreciación de las prácticas. En ambos casos expresan la posición social en la que el habitus se ha construido (Bourdieu, 1987, cit. en: Castón, 1996: 81). Por lo tanto, puede entenderse como sistema de disposiciones, virtualidades o potencialidades en estado latente para percibir, sentir, hacer, pensar, capaces de ser activadas en cualquier momento, constituido por un conjunto de principios simples y parcialmente sustituibles a partir de los cuales pueden inventarse infinidad de soluciones que no se deducen directamente de las condiciones de producción (Bourdieu, 1984a, cit. en: Castón, 1996: 8). De ahí que el «habitus» sea una matriz generativa y posibilite la reproducción de la cultura y, al mismo tiempo, una especie de molde que pauten la percepción y apreciación de los objetos y prácticas de los individuos. De este modo, puede responder a la pregunta, ¿cómo se reproduce la cultura?

La respuesta a esta pregunta nos conduce a otro almacén teórico proveniente desde el punto de vista de la biología. Ésta es una explicación análoga a la dada por Bourdieu sobre la reproducción de la cultura, se trata de R. Dawkins en su libro *El gen egoísta; las bases biológicas de nuestra conducta* (2002). La tesis central del libro es que la vida y la vida inteligente en nuestro planeta se deben a los «replicadores» que en el curso de la evolución se formaron por accidente. Esto quiere decir, que no hubo ningún plan de ninguna naturaleza para crear los «replicadores». Podemos suponer que se formaron a partir del agua, el dióxido de carbono, el metano y el amoníaco. Podríamos definir un «replicador» como un modelo o molde que tiene la propiedad de poder crear copias de sí misma. Pero, al principio, no todas las copias fueron perfectas, por ello, para que adquirieran estabilidad fueron necesarias que ellas tuvieran estas características: *longevidad* —mayor resistencia de las moléculas a separarse—, *fecundidad* —mayor velocidad en la replicación—, y *exactitud* —fidelidad en la replicación (Dawkins, 2002: 19 y ss.). De este modo, aparecieron muchos replicadores que lucharon por su existencia entre las distintas variedades de replicadores. Sólo algunos sobrevivieron y se perfeccionaron formando grandes colonias que se los conoce hoy como *genes*.

Estos *genes*, para protegerse, crearon «máquinas de supervivencia», que somos nosotros, cuerpo —con él el *cerebro*— y mente (op. cit.: 21 y ss.).

Pero, la historia no termina ahí. Existe una segunda parte. A partir del cerebro que creó el gen apareció un nuevo «replicador» que Dawkins (2002: 251 y ss.) denominó «meme», que podría ser definido como una entidad capaz de ser transmitida de un cerebro a otro. Ejemplos de «memes» son: tonadas o sonos, ideas, consignas, modas de vestimenta, formas de fabricar vasijas o construir arcos, etc., que tienen las mismas características que los genes: longevidad, fecundidad y exactitud. Estos «memes» se reproducen en la cultura humana que salta de cerebro a cerebro. El mecanismo de la replicación de los «memes» es la imitación. Pero, lo notable de estos replicadores, sean genéticos o culturales, es que son inconscientes y ciegos, lo que quiere decir que no hay un sentido ético ni estético en el accionar de los replicadores.

Ahora bien, ¿qué semejanzas y diferencias existen entre el concepto de «meme» de Dawkins y el de «habitus» de Bourdieu?

En Bourdieu «habitus» es, fundamentalmente, un sistema de esquemas y principios para la producción de prácticas y para la percepción y apreciación de las prácticas, es decir, para pensar, sentir y valorar y hacer; pero, al mismo tiempo, para decir, o emitir un discurso. En ese sentido es un «replicador» cultural, pero visto desde el punto de vista social. En cambio, «meme», en Dawkins, siendo un modelo o molde es, también, un esquema que replica la cultura mediante la imitación, visto desde el punto de vista individual. En ese sentido, son conceptos complementarios útiles para responder a la pregunta que formuláramos al principio de este párrafo: ¿por qué emergió la «promesa de Warisata?

Si todo lo dicho anteriormente sobre el «habitus» y el «meme» son ciertos, ¿qué tiene que ver con la «promesa»? La respuesta es simple: la «promesa», o mejor, el núcleo de la promesa, en la historia de la humanidad, se constituyó en el esquema replicador y constructor de una cultura o civilización. Pero, para que ello suceda fue necesario que este «habitus» se inocule en la mayor cantidad de cerebros de los individuos. Este proceso constituyó, pues, la «legitimación» de la promesa. En la interpretación de Castón (1996: 80) la legitimación es la aceptación de la fuerza de la razón contenida en un discurso

—la referencia a la verdad del discurso—, en este caso, de la «promesa». A ello, habría que añadir la aceptación de la fuerza moral contenida en el discurso —la referencia a la justedad del discurso—. Esto significa que si un discurso logra armonizar la verdad con la justicia ha adquirido una fuerza creadora que se manifestará en las creencias religiosas, políticas, filosóficas, científicas; asimismo creará instituciones sociales, políticas, económicas, así como objetos del mundo. En otras palabras, ha adquirido el impulso necesario para que la «promesa» se realice o se haga realidad en la historia.

Sin embargo, debemos tomar en cuenta que el discurso de la «promesa» que ha logrado imponerse hasta convertirse en esa fuerza creadora es siempre la expresión de los grupos o clases dominantes, frente al cual subyace otro discurso contestatario, aún invisibilizado, el de los grupos o clases dominadas que se visibilizan en épocas de crisis. Dependiendo de la capacidad de legitimarse y crear «instancias de legitimación», el discurso puede convertirse en «promesa» siempre que haya logrado la aceptación general en razón de su fuerza racional y ético-moral. Estas instancias creadas son las instituciones sociales y educativas como la escuela en la actualidad, o el púlpito, en los albores de la edad media.

Ahora bien, si todo el razonamiento anterior es cierto, *¿cómo explicamos la aparición de la promesa de Warisata?* La respuesta nos remite al momento en que las «promesas» gestadas por la cultura y filosofía «occidental» se impusieron a la ancestral «andina», trasplantando e imponiendo su «habitus» o los replicadores culturales. Por lo tanto es necesario realizar este recorrido histórico, como un análisis genealógico, cuya tarea se encuentra en el capítulo que sigue. Pero, además, en la «promesa de Warisata», el «habitus» de la cultura andina se insertó en el «habitus» dominante de la cultura boliviana de esa época en ciertos sectores marginados y oprimidos. Esto constituyó la génesis de la «promesa de Warisata» que es necesario describirla. Esta tarea, la de analizar la convergencia de los «habitus» provenientes de estas dos tradiciones —la occidental y ancestral andina— es el tema que sigue.

## Capítulo II

### ***Génesis y formación de la «promesa de Warisata»***

Si la teoría del «habitus» como «replicador cultural» es cierta, entonces, en el caso concreto de la «promesa de Warisata» surge la siguiente pregunta: ¿cuál es la naturaleza de la «promesa de Warisata» que se creó y se constituyó, posteriormente, en el «habitus» como esquema replicador de la naciente cultura local de Warisata extendiéndose, posteriormente, a todo el país con proyecciones latinoamericanas y globales? o, ¿cómo explicar la génesis y formación de la «promesa de Warisata»? A partir de estas preguntas se formula el objetivo específico para este capítulo como *explicar y describir el proceso de formación de la «promesa de Warisata» para explicar la naturaleza de la «promesa de Warisata»*.

Las dos preguntas generales enunciadas en el anterior párrafo, si damos por sentado que en la formación de un «habitus» intervienen otros esquemas o modelos replicadores, sugieren otras que son: ¿Cuáles fueron los esquemas o «replicadores culturales» occidentales que contribuyeron en la formulación de la «promesa de Warisata»? ¿Cuáles fueron los temas fundamentales resultantes de la contribución de los «replicadores culturales» occidentales en el pensamiento latinoamericano? ¿De qué modo los síntomas de la crisis de las «promesas de la modernidad» influyó en la formulación de la «promesa de Warisata»? y, ¿Cuál es la naturaleza de la «promesa de la amautica andina» que tributó a la «promesa de Warisata»?

Las páginas que siguen tratan de dar respuestas a estas preguntas.

Cualquier «habitus» o «replicador cultural» no se crea de la nada. Tiene como fuente otras utopías o promesas hasta ese momento vigentes, pero, puestas en entredicho por haber disminuido o perdido la fuerza de la razón o la fuerza moral necesaria para conservar su hegemonía; socavado, casi siempre, por la visibilización de la «promesa» latente de las clases o grupos dominados,

provocando una crisis en la sociedad<sup>55</sup>. Cuando ello sucede se está a las puertas de una nueva página de la historia. Mientras tanto, es la «promesa» dominante la que va replicando y construyendo el mundo, hasta que la «promesa» vigente se torna estéril. Si esto es así, ¿cuál era la promesa vigente, cuyo replicador cultural era el dominante, en la mentalidad del boliviano en los momentos previos a la creación de la «promesa de Warisata»? Nuestra idea es que esta promesa se alimentó de dos fuentes: la «promesa de San Agustín» y las «promesas de la modernidad» las dos provenientes de la tradición y filosofía occidental, por una parte, y la del pensamiento ancestral andino, que denominamos la amautica andina, por otra.

### **La «promesa de San Agustín»**

La promesa que configuró la tradición y filosofía occidental y la que, posteriormente, se constituyó en el «habitus» de la cultura occidental, fue la «promesa de San Agustín». Sin embargo, esta promesa, como cualquier replicador cultural, fue tributaria de la griega y judeo-cristiana. De los griegos heredó la búsqueda de la «armonía», en el sentido del «cosmos»<sup>56</sup> y el paradigma onto-teo-lógico para explicar el mundo y la realidad (cfr. Choza, 2003: 15 – 16). El «cosmos» griego era una utopía en el que la sinergia de las Ideas del «bien», «justicia» y «verdad» conducirían a la «felicidad» del hombre, constituyéndose, estas Ideas, en perfecta «armonía», y ésta armonía era la misma expresión de la «belleza»; por ello, el «cosmos» era bello y ordenado. Pero, esta armonía que conducía a la felicidad<sup>57</sup> del hombre no podía existir en este nuestro mundo cotidiano sólo podía existir en el *Tópos Uranós*, en algún

---

<sup>55</sup> Interpretando a Benjamin (1989: 181 y ss.) podemos afirmar que toda «promesa» es un secreto compromiso de encuentro entre las generaciones del pasado y la nuestra; puesto que la promesa siempre es una reivindicación del pasado, en este caso, se debe entender del pasado de las clases dominadas.

<sup>56</sup> R. Mondolfo (1953: 11 y ss.), piensa que el concepto de «cosmos» puede definirse como «orden» del mundo, pero, este orden es una proyección de la *Polis*, el Estado griego, en el universo, así como la «necesidad» natural como ley de la *justicia*. En ese sentido, el cosmos como orden es regido por la justicia, idea que se constituye en la utopía griega. A su vez, de la Justicia, como Idea suprema, devienen la verdad y la belleza.

<sup>57</sup> ¿Cómo puede ser feliz el hombre griego? Si puede «armonizar» las tres virtudes que le corresponden a las tres almas: sabiduría, coraje (*timo*), y temperancia, con una cuarta, la *justicia*, que es la virtud por excelencia. La justicia puede definirse como que cada parte cumple la función que le corresponde sin invadir el campo ajeno ni subvertir el orden de las relaciones necesarias de superioridad y de subordinación. Esta idea, en el fondo, será conceptualizada como la Razón.

lugar celeste. De este modo, transmitirá a las generaciones venideras la idea de una dualidad antagónica en el universo, especialmente entre: lo general y colectivo versus lo individual y particular; espíritu versus naturaleza; alma versus cuerpo (cfr. Mansilla, 2008: 34 y ss.).

Éste último replicador cultural, de herencia griega, engranaría perfectamente con otro, el proveniente de los pueblos semitas –judíos-. Éste sería, tomando las investigaciones realizadas por Finkelstein y Silberman (2003: 27 y ss.), la «promesa de Dios<sup>58</sup>» que consistía en que si ellos —los pueblos semitas, conocido como Israelitas— se adhiriesen a sus mandamientos, por medio de un pacto, serían los protagonistas fundamentales de la historia de la humanidad, pues, su historia sería el despliegue del plan de Dios para con los Israelitas, el pueblo elegido por Dios<sup>59</sup>. Pero, ello implicaría no sólo para los israelitas sino para todas las naciones del mundo.

Este mito fundacional<sup>60</sup> judío se complementará con otro, el proveniente de los cristianos. La «tierra prometida» a los antiguos israelitas, que en un principio estaba en este mundo físico fue transformado por los cristianos primitivos hacia algún lugar celeste, en la imaginación y fantasía. Cuando Cristo dijo: mi reino no es de este mundo sino en el de los cielos, en el fondo emitía una «promesa», en el sentido de la proximidad del reino de Dios y que éste está más allá de este mundo. Por ello, en la exhortación a sus discípulos, les pedía renunciar a todos los bienes terrenales y, a su vez, puntualizar la necesidad de un cambio total de espíritu, por el cual se debía renunciar a los

---

<sup>58</sup> La «promesa de Dios», como una promesa mítica, y la historia del pueblo de Israel se encuentran narradas en la Biblia, cuya fuerza viene de ser una narración convincente y coherente de temas intemporales relativos a la liberación de un pueblo, en su constante resistencia a la opresión y sometimiento en la búsqueda de una igualdad social. Por ello, expresa un sentimiento compartido por toda la humanidad (Finkelstein y Silberman, op. cit.: 275). Por ello, trascenderá los límites temporales y espaciales del pueblo de Israel y seguirá replicándose hasta nuestros días.

<sup>59</sup> La contribución notable de esta idea es la «responsabilidad humana», no se trata sólo de un destino fatal, como en el caso de los griegos, sino, producto de una decisión. Claro está, si después de haber tomado la decisión se incumple, entonces, vendrán los castigos de Dios, quizá, porque el plan de Dios debe consumarse, y los protagonistas deben seguir el plan ya trazado por Dios (cfr. Finkelstein y Silberman, op. cit.: 29).

<sup>60</sup> La conceptualización del mito fundacional está en el punto referido a la amautica andina, al finalizar este capítulo.

placeres de este mundo con el fin de salvar su alma<sup>61</sup> (Harnack, A. *History of Dogma*. cit. en: Fromm, 1994: 29). Aunque en sus inicios el contenido del mensaje cristiano primitivo no fue un programa económico o de reforma social sino la bendita promesa de que, en un futuro no lejano, los pobres serían ricos, los hambrientos estarían satisfechos y los oprimidos tendrían autoridad (Wiss, J. *Das Urchristentum*. cit. en Fromm, ob. cit.: 30), este mensaje permitió crear una comunidad cristiana primitiva libre de los pobres con un sentimiento de sentirse *peregrinos* y *extraños* sobre la tierra, pero, no con el fin de realizar sus deseos en la realidad política, tal como sucedía con otros movimientos similares dentro del imperio romano, sino realizar esos mismos deseos en la esfera de la fantasía, en el «reino de Dios» que está más allá de este mundo físico<sup>62</sup> (Fromm, ob. cit.: 33).

Las promesas de la tradición griega, judía y las del naciente cristianismo, al entrar en crisis el imperio romano, posibilitaron la formulación de la «promesa de San Agustín». Para entender las circunstancias históricas que rodearon a esta formulación podemos imaginarnos que esta crisis se hizo patente cuando la inexpugnable Roma, la ciudad Eterna, fue arrasada por los bárbaros, los incivilizados, y entregada al saqueo por Alarico, el 24 de agosto de 410. Aunque esta invasión fue el golpe de gracia a la agonía que se prolongó por alrededor de cien años, desencadenó crímenes, violencias y una atmósfera de pánico.

En el plano intelectual generó una verdadera “parálisis paradigmática”. De este cataclismo mundial fueron culpados los cristianos, acusados, sobre todo, por los romanos cultos y ricos. Entonces, en defensa del cristianismo se

---

<sup>61</sup> Para entender esta promesa de Cristo, es necesario contextualizar la situación política, económica y social de Palestina de entonces. Fromm (ob. cit.: 20 – 30) sostiene que en el seno del pueblo judío se presenciaba una lucha de clases interna, por un lado, y la de liberación contra el imperialismo romano, por otra. Eran frecuentes los levantamientos de las clases oprimidas y dominadas contra el yugo romano, a su vez, se extendía contra las clases dominantes judías, especialmente la casta de sacerdotes saduceos y fariseos. De ahí que la promesa de Cristo caló hondo en estas clases bajas.

<sup>62</sup> Esta concepción primitiva del cristianismo, estudiado por Fromm (op. cit.: 50 y ss.), con el correr de los años, cambiará cuando de ser una ideología contestataria contra los poderosos y el Estado que los representa se convertirá en la ideología que apoya al Estado con el fin de posibilitar el mantenimiento de la estabilidad social preservando los intereses de los poderosos, como clase gobernante. La Iglesia adoptará, entonces, la estructura burocrática y jerárquica del Imperio romano.

levantó San Agustín de Hipona<sup>63</sup>, con su célebre libro *La Ciudad de Dios* y ofreció, como solución a la crisis de entonces, una nueva utopía, la “*promesa de la vida eterna*” en el Paraíso celestial, doctrina que fue ya elaborada por el cristianismo primitivo que, en ese momento, estaba en proceso de convertirse en la religión del Imperio romano<sup>64</sup> y, de este modo, expandirse por vastas regiones del mundo conocido en aquél entonces<sup>65</sup>.

En el prólogo del libro de San Agustín (cfr. San Agustín, 1922: vii - ix) se expone el cuadro intelectual que rodeó los momentos previos a la formulación de esta promesa, que consistía en considerar lo siguiente:

- a) Que la religión de Jesucristo, como la filosofía de Platón, enseñaban a San Agustín que sobre las vicisitudes de los tiempos y las limitaciones del espacio anterior a la humanidad, a la naturaleza y a toda existencia finita, está el Ser eterno, inmutable, única fuente de los seres: Dios.
- b) La idea del bien es la primera de todas las ideas, como Dios es el primero de todos los seres. La idea del bien no sólo explica la esencia de Dios y el desarrollo interior de sus potencias, sino también su obra: la creación.
- c) La creación del mundo, como de Dios, que es sumo bien, es obra buena. Pero en el mundo existe el mal en constante lucha con el bien, lucha que forma el fondo de la vida humana y de todas las cosas, y no

---

<sup>63</sup> En este punto, habría que preguntarse: ¿cuál es el papel de los intelectuales desde los tiempos antiguos hasta el presente? Quizá, una primera conjetura sea el de proponer utopías que después de un proceso de aceptación general se convierten en «promesas», pero, además, convertirse en agentes legitimadores de las «promesas». Esta suposición la formulamos a partir del trabajo del filósofo boliviano H. C. F. Mansilla (cfr. 2002: 429 – 454) con relación al papel del intelectual latinoamericano. Si todo lo dicho es cierto, entonces, San Agustín, en su época, estaba jugando el papel que le correspondía como un intelectual de talla.

<sup>64</sup> Altheim (1964: 133, 159) muestra estos hitos históricos muy importantes en el proceso que condujo al cristianismo en convertirse de la religión de los excluidos y pobres en religión del Imperio romano: a) 303 y 304 d.c., persecución de los cristianos decretada por el Emperador Diocleciano. b) 311 d.c., edicto de tolerancia, y c) el año 313, declarada como *religio licita* en todo el imperio por el Emperador Constantino, dado que él mismo se convierte al cristianismo.

<sup>65</sup> Para este efecto, el cristianismo reformuló sus principios ideológicos. De acuerdo a Fromm (op. cit.: 40 – 52), en sus inicios el cristianismo, como una religión de los pobres, las clases más bajas como artesanos, esclavos y esclavos emancipados, ofrecía a sus feligreses una esperanza de que el reino de Dios estaba próximo y esperaban vivirlo personalmente. Esta esperanza de la salvación real e histórica había sido reemplazada por la fe en la completa salvación espiritual. El interés histórico fue reemplazado por el cosmológico por el interés de reconciliarse con el Estado y la sociedad.



pudiendo ser el mal obra de Dios, ha de originarse en las criaturas. Entre éstas, el ser humano que tiene algo formada a imagen de Dios, y los ángeles, donde brilla aún más pura la imagen del Creador, están dotados de libertad. Satanás fue creado bueno, pero era libre y pecó, pecado irreparable que ha originado todo lo demás.

- d) El hombre, aunque inferior al ángel, también ha sido creado bueno; pero es libre y puede, por efecto de su libertad, perder la paz y la dicha. Cuando, en vez de ser obediente a Dios se rebela, el desorden llega a ser regla de su vida, y así la falta de nuestros primeros padres originó el vicio del género humano, condenando al hombre al dolor, a las necesidades, al trabajo, a la decadencia y a la muerte. Pero la muerte corporal sería sólo el preludeo de otra más funesta, la del alma, es decir, de la sentencia que separase eternamente el alma de Dios.
- e) La caída de la humanidad no era irreparable. Dios tenía destinado un Salvador, que había de ser Él mismo encarnado en el hombre. De aquí el destino terrestre del género humano se divide en dos épocas: una que prepara el advenimiento del Hombre-Dios, y otra que desarrolla sus efectos. Aparece Dios en figura humana que, desde la cruz, llama y abraza al género humano.

Sin embargo, el argumento central de esta «promesa» se encuentra en los tomos III y IV del libro citado. Señala que la historia de la humanidad debe ser comprendida a partir del «amor» del hombre, pues, éste ha dado origen a dos ciudades o «proyectos civilizatorios». Una de estas es la *ciudad terrena* y otra es *la ciudad de Dios*. La ciudad terrena surge porque el hombre se ama a sí mismo hasta el desprecio de Dios; y la ciudad de Dios por el amor a Dios hasta el desprecio de sí (cfr. San Agustín, 1922, T. III: 128). El vivir en una u otra ciudad es una decisión personal según el amor que se profesa: a Dios o a sí mismo<sup>66</sup>. Pero, esta decisión no es racional sino no-racional, porque sólo puede darse en el marco de la *gracia de Dios*, pero, implicaba asumir sus consecuencias. En la ciudad de Dios, la consecuencia era reinar eternamente

---

<sup>66</sup> Aquí está presente el aporte del judaísmo en el sentido de que toda decisión implica responsabilidad, y la responsabilidad es asumir las consecuencias de la decisión tomada.

con Dios; y en la terrena, padecer el eterno tormento con el demonio (cfr. San Agustín, op. cit.: 132 – 133). Lo interesante de esta explicación es que separa el alma del cuerpo del ser humano<sup>67</sup>, pues, el amor a Dios significa la salvación del alma, y el amor a sí mismo, la destrucción del mismo. A partir de esta premisa explica el desarrollo de estas ciudades desde el surgimiento de la humanidad hasta el fin de los días (el juicio final). En ese sentido, constituye una «filosofía de la historia».

En esta filosofía de la historia se argumenta que la ciudad de Dios, como proyecto civilizatorio, tiene un fin último que consiste en la «vida eterna»<sup>68</sup>; en cambio, la ciudad terrena la «muerte eterna». Para llegar a la «vida eterna» existe un camino, el *camino del peregrino* expresado en el «vivir bien» (cfr. San Agustín, op. cit., T. IV: 130 – 131), que no es otra cosa que el camino inaugurado por Abel, hijo de Adán y Eva —éstos tuvieron dos hijos, Caín y Abel—. Caín fundó una ciudad que a la larga sería la ciudad terrena, cuyo destino final conduce a la «muerte eterna» que es, también la muerte del alma del ser humano. En cambio, Abel no fundó ninguna ciudad mientras vivió en esta tierra, fue un *peregrino*, porque la ciudad de los Santos es celestial aunque produzca en la tierra los ciudadanos para la ciudad de Dios; por ello, es peregrino hasta que llegue el tiempo de su reino<sup>69</sup> (cfr. San Agustín, op. cit., T. III: 133). En el fondo, el «vivir bien» es la *vida del peregrino* cuyo camino consiste en el desprecio de lo material y los placeres de esta vida terrena, porque éstos son efímeros y conducen al dolor eterno; mientras que la vida en la Ciudad de Dios es de intensa felicidad donde no falta nada, cuya ocupación, de los ciudadanos celestes, es alabar a Dios (cfr. San Agustín, op. cit., T. IV: 468 – 469). De ahí que se insista en la preparación de sus ciudadanos en esta tierra viviendo la *vida del peregrino* en el *camino del peregrino*, para la salvación del alma. En esto consiste, pues, el «vivir bien».

---

<sup>67</sup> Esta idea es el aporte de la «promesa» de la tradición griega, concebir la realidad como una dualidad contrapuesta o contraria casi excluyente.

<sup>68</sup> Otro aporte del judaísmo y cristianismo, concebir que la historia es el despliegue de los actos humanos según un plan divino.

<sup>69</sup> La idea del *peregrino*, como vimos líneas arriba, es una contribución judeo – cristiana.

A partir de entonces, toda la acción humana se orientó hacia la consecución de esta utopía a partir del proyecto civilizatorio —en el sentido de una superación al estado de la barbarie— planteado por San Agustín. Se visualizó al ser humano como “*homo viator*”<sup>70</sup> y la vida terrena una preparación para la vida celestial. Todo el esfuerzo humano en la Edad Media es testimonio de este proyecto. Hubo intelectuales que se esforzaron por hacer más creíble esta utopía, como hombres de acción poniendo en práctica aquellas ideas. Como todo proyecto, el de San Agustín necesitaba de una instancia de legitimación. En ese sentido, se puede decir que las primeras escuelas catequéticas del cristianismo en expansión y las escuelas monacales y catedralicias de la alta edad media, culminando con las primeras universidades medievales (cfr. Galino, 1968: 365 – 452, 528 y ss.; y Mora, 2008: 60 - 71), jugaron este papel legitimador del Proyecto San Agustiniiano<sup>71</sup>, pero, principalmente, el púlpito de las iglesias cristianas. Ello permitió que la crisis de la antigüedad se resolviera con este proyecto civilizatorio y la humanidad pudo adecuar sus acciones de acuerdo a este paradigma y emprender la construcción de una civilización basada en la fe, con la razón como su *ancilla*<sup>72</sup>. Este proyecto tuvo una vigencia de casi mil años.

### **Las «promesas de la Modernidad»**

Posteriormente, la utopía San Agustiniiana entra en crisis, porque la promesa de una vida eterna en un lugar celeste, por la que muchos hombres y mujeres vivieron y murieron, parecía imposible o porque muchos ya habían abandonado esta utopía<sup>73</sup>. Por lo que muchos intelectuales críticos plantearon el retorno a la tradición greco-latina<sup>74</sup>. En realidad, el «vivir bien» medieval se

---

<sup>70</sup> Se define como hombre en camino.

<sup>71</sup> No debe olvidarse, también, el papel de los mercaderes. En los distintos lugares donde se producían intercambios de mercancías simultáneamente se producían intercambios de ideas.

<sup>72</sup> Se define como sierva.

<sup>73</sup> “La grandiosa idea de la Cristiandad, basada en cooperación armónica entre dos poderes supremos, el Imperio en lo temporal y el Pontificado en lo espiritual, se convierte definitivamente en un sueño irrealizado e irrealizable. Desde el siglo XII el régimen feudal había entrado en franca decadencia” (Fraile, 1966: 4).

<sup>74</sup> ¿Cuándo comienza y termina el Renacimiento? Es una pregunta que no tiene una respuesta única.

Hay que tener en cuenta que el Renacimiento está animado por un espíritu vago y difuso, que en cada país reviste caracteres distintos e incluso varía en cada uno de sus

transformó en el «vivir terrenal», creando una ficción de que se vivía la «vida del peregrino» transitando el «camino del peregrino».

Este estado de cosas se parecía a una *barbarie* primitiva oscurecido por la fe en dogmas, por lo que era necesario replantear una nueva utopía. A ello se debe añadir la reconceptualización del concepto de ciencia, con Galileo Galilei (1564 – 1642)<sup>75</sup> en el Renacimiento, con su *Nuova Scientia*, configurando una nueva mentalidad sobre la realidad terrena y el método de pensar sobre ella (como lo hicieron F. Bacon con su *Novum Organum*<sup>76</sup>, y los empiristas ingleses). El aporte fundamental de Galileo consistió en redefinir el alcance del conocimiento científico a partir de un recorte de la realidad iniciando, de este modo, la especialización y, a su vez, incorporando la prueba empírica o matemática como criterio de verdad del conocimiento científico. Al propio tiempo, F. Bacon (1949: 77), al replantear un nuevo método de investigación científica, puso en entredicho al método vigente hasta ese momento, el proveniente de Aristóteles. En su aforismo XIX, sostenía que:

No hay ni puede haber más que dos caminos para indagar y descubrir la verdad. El uno parte volando de los sentidos y de los hechos particulares a los axiomas más generales, y partiendo de estos principios y de lo que cree verdad inmutable en ellos, procede a la discusión y descubrimiento de los axiomas medios (y éste es el

---

personalidades representativas. Ciertamente que hay algunos elementos comunes como la estima por la antigüedad clásica, el aprecio por las formas bellas, el individualismo, la exaltación de la naturaleza humana, etc. (Fraile, op. cit.: 10).

En lo que respecta a la filosofía, Fraile (op. cit.: 95 y ss.), distingue en el Renacimiento dos etapas: a) el humanismo que va desde 1350 al 1450, y b) el Renacimiento propiamente dicho, que va de 1450 al 1600, que termina abriéndose a la filosofía moderna.

<sup>75</sup> En opinión de Fraile (op. cit.: 289), Galileo expresaría el choque histórico inevitable entre dos corrientes de opinión. Por una parte, la clásica y tradicional, basada en la observación vulgar, que predominaba en la época, y, por otra, la nueva, representada por Galileo, que se apartaba de la experiencia vulgar y chocaba con las apariencias sensibles. Con el correr del tiempo, la nueva se impondría a la tradicional.

<sup>76</sup> El título completo de la obra es *Novum Organum scientiarum sive Indicia vera de interpretatione naturae e regno hominis*, publicado en 1620. En esta obra, y en otras, plantea una reforma y reorganización profunda de la ciencia y crear un nuevo método de investigación. En este nuevo método deben ir unidas la experiencia y la razón, porque la razón sin la experiencia permanece estéril. Este planteamiento tiene sentido porque el método escolástico que precede es heredero del aristotélico. El método de Aristóteles es fundamentalmente anticipativa. En contraposición a este método Bacon propone el interpretativo de la naturaleza (cfr. Fraile, op. cit.: 261, 264 – 272).

camino en uso). El otro hace sobre los axiomas de los sentidos y de los hechos particulares elevándose continua y progresivamente para llegar, en último lugar, a los principios más generales; éste es el camino verdadero, pero todavía no probado.

Con este planteamiento Bacon inauguró la vía inductiva de apertura y acceso a la realidad.

En fin, se gestó todo un movimiento intelectual que puso en evidencia la crisis de la promesa San Agustiniiana que se había iniciado desde hace tiempo atrás.

La respuesta para superar esta crisis de la promesa San Agustiniiana vino de tres fuentes. Estas fueron:

- a) Los *Enciclopedistas*<sup>77</sup>, como teóricos de la Revolución Francesa, plantearon la emancipación de la humanidad —entendida como la superación del salvajismo y barbarie primitiva, en la que cayó el hombre en la Edad Media—,
- b) Inmanuel Kant, quién en su *Filosofía de la Historia* (1788) formuló el Proyecto de la Ilustración que consistía en la realización de la razón en todos los actos humanos, y,
- c) A. Smith, quién en su *Riqueza de las Naciones*, formuló la promesa de que la riqueza sería accesible para todos los hombres si en toda actividad económica se regía por la razón y la producción especializada para adquirir el trabajo ajeno. A todo este conjunto de postulados hemos denominado las «*promesas de la modernidad*».

### ***La emancipación de la humanidad según los enciclopedistas franceses***

Según la definición de la RAE (2002: p. i.), la emancipación es acción y efecto de emanciparse, es decir, liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia. Entontes, ¿de qué debía liberarse la humanidad?

---

<sup>77</sup> El historiador de la filosofía Fraile (op. cit.: 890) sostiene que los Enciclopedistas franceses representan el símbolo más exacto del espíritu de la Ilustración francesa. Entre los más representativos fueron: Denis Diderot, Jean-Baptiste Le Rond D'Alembert, François Marie Arouet (Voltaire), Jean-Jacques Rousseau.

En la mente de los Enciclopedistas la promesa san agustiniana condujo a la humanidad hacia una dependencia *antinatural*, la dependencia de Dios, que significaba la negación de la naturaleza humana en favor de una fantasía, hecho que posibilitó la enajenación del hombre, por lo que era necesario liberarlo. Esta dependencia o enajenación convirtió al hombre en una servidumbre ajena a su naturaleza, por lo que era preciso recuperar la esencia originaria, recuperación que significaba salir de la *barbarie* para transitar hacia la *civilización*<sup>78</sup>. ¿De qué modo se expresaba la barbarie? Fundamentalmente, en la pérdida de la libertad natural del hombre, por ello, lo más incivilizado de la sociedad constituía la intolerancia religiosa y la ausencia de la libertad política, por un lado, y la libertad de pensamiento, por otro. Frente a ello había que construir otra *sociedad civilizada* en la que la *libertad individual* tendría que ser el pilar fundamental para las otras libertades: la *libertad religiosa*, para adorar al dios que uno quisiese; la *libertad política*, para elegir al individuo que uno quisiese para representarlo; y la *libertad de pensamiento*, como expresión de la *libertad de consciencia*. En ello consistía la emancipación de la humanidad.

¿Cómo construyeron la argumentación para sostener esta tesis de la *libertad individual*? A partir de estas ideas que se resumían en: i) liberar al hombre de una fantasía o idea, como es la idea de Dios del cristianismo. ii) liberar de una ciencia inútil como es la teología revelada, y iii) liberar de la idea de que el hombre y las cosas del mundo son creadas por Dios. En otras palabras, emancipar al hombre de la idea de Dios cristiano y las que se derivan de esta idea principal.

Voltaire (s.f.: 7 y ss.) empieza diciendo que “los epicúreos, que no profesaban ninguna religión, recomendaban el alejamiento de los negocios públicos, el estudio y la concordia [...]. El que tenga que gobernar un pueblo, por pequeño que sea, necesitaba que éste tenga una religión”. Esto quiere decir, que si uno estaba al frente de un gobierno, como el caso de los reyes o príncipes, la religión era necesaria para gobernar, porque implicaba poseer un

---

<sup>78</sup> Cada período histórico ha tenido una concepción propia sobre lo que es la «civilización» y la «barbarie». En este caso concreto, la barbarie significaba estar subordinado a una idea, una fantasía, que negaba la condición natural y esencial del hombre. La civilización, era, entonces, ser auténtico en consonancia con la propia naturaleza humana.

cierto tipo de saber tan necesario para gobernar, no importando si el pueblo poseía este saber. Pero, ¿cómo tendría que ser esta religión? Señala las siguientes características:

- a) Que proponga la adoración del Ser Supremo único, infinito, eterno, creador del mundo; que Él mueve y vivifica lo que nos une a ese Ser como premio de nuestras virtudes o que nos separa de Él como castigo de nuestros crímenes.
- b) Que admita pocos dogmas y enseñe una moral pura (de las que jamás hubiese lugar a disputas).

Pero, rechaza estas características:

- a) La esencia del culto consistente en ceremonias como escupir en la boca, cortar el prepucio, cortar un testículo; puesto que se puede cumplir todos los deberes sociales —dice Voltaire— teniendo los dos testículos, el prepucio entero y sin que nos escupan en la boca.
- b) Perseguir y degollar al prójimo en nombre de Dios en vez de servir a nuestro prójimo por el amor del mismo Dios.
- c) Con misterios que puedan sublevar a los sabios e irritar a los incrédulos, al contrario, que tuviera ceremonias augustas que emocionaran a la plebe.

Sin embargo, en el curso de la historia, todas las religiones, incluyendo la cristiana sobre cuya ideología se construyó la «promesa de San Agustín», se habían desarrollado en la incongruencia entre el discurso, emitido por sus fundadores y luego distorsionado por los dirigentes que le siguieron, y los hechos, (cfr. Voltaire, op. cit: 9 – 16). Esto explica por qué los mitos y leyendas de las religiones primitivas fueron tan iguales que los mitos de la religión cristiana. Los sacrificios humanos del cristianismo —especialmente, los ejecutados por la Santa Inquisición—, en comparación con los del paganismo, fueron muchísimos, aunque tuvieron el valor de criticarlo (aquí se muestra la incongruencia entre el discurso y los hechos) (cfr. Voltaire, op. cit.: 24 – 26). Por estas razones —según Voltaire—, Dios no puede ser otra cosa que una «construcción social», puesto que la idea de Dios proviene del sentimiento y de la lógica natural. Las debilidades del hombre hizo presentir la idea de un ser poderoso y esta presunción no puede ser la fuente de un conocimiento cierto,

por ello, nuestro conocimiento de Dios no es perfecto, sólo tenemos sospechas, verosimilitudes y probabilidades, logrando reunir un reducido número de incertidumbres. Por ello, es una temeridad insensata pretender *adivinar lo que es ese ser*, si tiene o no tiene extensión, si existe o no en un sitio, cómo existe y cómo obra (cfr. Voltaire, op. cit.: 27 - 30).

Esta deducción de la razón natural plantea la necesidad de rechazar la servidumbre a una fantasía, a un ser imaginario aunque haya sido realizado colectivamente. De ahí, la necesidad de emancipar a la humanidad de este ser que es una «construcción social», construido en un tiempo y lugar determinados; puesto que no beneficia en nada al hombre, ya sea admitiendo o negando su existencia. De este modo, Dios se convierte en un *ser inútil*.

¿Cuál es esa lógica natural? No otra cosa que la de la ciencia. D'Alembert (1957: 33 y ss.), en su *Discurso preliminar de la enciclopedia*<sup>79</sup>, mostrará el lugar de Dios en el repertorio del conocimiento humano como objeto de la ciencia. Empieza señalando que nuestros conocimientos son directos o reflexivos. Los directos los recibimos directamente de nuestros sentidos, como datos sensoriales, por ello, es inmediato sin que opere en ellos nuestra voluntad. En cambio, los reflexivos son los que el entendimiento adquiere operando sobre los directos ya sea uniendo o combinando. Este principio, formulado por los antiguos filósofos, fue considerado como un axioma por los escolásticos. Posteriormente, esta verdad fue tratada como una opinión absurda y fue proscrita. En su reemplazo, vino la teoría de las ideas innatas<sup>80</sup> (cfr. D'Alembert, op. cit.: 34). Esta teoría de las ideas innatas, según D'Alembert —en la época en que éste vivía—, se resistía a ser desplazada no obstante de que ya se reconocía que los antiguos tenían la razón.

Lo importante del argumento de D'Alembert es que los datos sensoriales nos enfrentan a nuestra existencia, especialmente, a la de nuestro cuerpo,

---

<sup>79</sup> El título completo es: *Enciclopedia o diccionario razonado de las ciencias, de las artes y de las materias, por una sociedad de hombres de letras, puesto en orden y publicado por M. Diderot, de la Real Academia de Ciencias y de Bellas Letras de Prusia, y en cuanto a la parte matemática, por M. d'Alembert, de la Real Academia de Ciencias de París, de la Prusia y de la Real Sociedad de Londres, t. I, París, 1751, con aprobación y privilegio del Rey*. Discurso preliminar de los editores (D'Alembert, op. cit.: 32, pie de pág.).

<sup>80</sup> Esta es una referencia directa a Renato Descartes que sostenía la existencia de ideas innatas para construir su sistema filosófico denominado racionalismo.



porque nos pertenece más íntimamente que cualquier otro (op. cit.: 36). A partir de esta constatación, intuitivamente, presumimos que otros cuerpos semejantes a los nuestros tienen los mismos procesos psíquicos e intelectivos que el nuestro. Por ello, con éstos buscamos formar comunidades o sociedades para encontrar en la naturaleza lo que pueda sernos útil para nuestra conservación o evitar lo que pueda perjudicarnos. Esto quiere decir, que «mi cuerpo» y «otros cuerpos» constituyen comunidades en los que debemos entablar una comunicación. Pero, para que esta comunicación se de en la comunidad fue preciso inventar «signos»; dando origen, de este modo, a las sociedades y las lenguas (op. cit.: 38 y ss.). Con la idea de comunidad surgió la noción del «nosotros», sin embargo, no significó que en esta comunidad se de la solidaridad, al contrario, rigió el más puro *interés egoísta* en desmedro de los débiles. Al imponerse la ley del más fuerte se debió inventar la *Justicia* para suprimir la opresión o reducirla a ciertos límites. Porque esta noción del «nosotros» no se formó bajo el principio del cuerpo, ya que sus propiedades no tenían nada en común, sino bajo dos principios de diferente naturaleza: los movimientos del uno y los afectos del otro. Entre estos dos principios existía una servidumbre recíproca porque se necesitan mutuamente para la formación de comunidades.

Este descubrimiento nos condujo a la aceptación y contemplación de una inteligencia omnipotente, a la que debemos lo que somos y que exige nuestro culto; es decir, no fue producto de ninguna revelación sino de la razón con sus propios recursos. Por ello, estas ideas —las nociones intelectuales como el vicio y la virtud, la necesidad de una ley, la espiritualidad del alma, la existencia de Dios, que fueron producto de las primeras ideas reflejas que nuestras sensaciones provocaron—, más la urgencia de satisfacer las necesidades del cuerpo, condujo al surgimiento de las ciencias y de las artes (op. cit.: 40 y ss.).

En este conjunto de las ciencias se ubicó a la ciencia de Dios, llamado Teología, que tenía dos ramas: la teología natural, que se ocupaba del conocimiento de Dios con el uso de la sola razón, cuya extensión no era demasiado grande; y la teología revelada, que era la historia sagrada, extraña de ella un conocimiento mucho más perfecto de ese Ser, constituyéndose, de ese modo, la aplicación de la razón a los hechos revelados (op. cit.: 79). Pero,

en el fondo, este ejercicio de la razón era inútil, puesto que Dios, un ser inútil, no afectaba en nada a los hechos humanos.

Ahora bien, ¿en qué sentido la Teología revelada fue útil en la urgencia de satisfacer las necesidades del cuerpo, como se exige a toda ciencia? El argumento de D'Alembert sostenía que dado que nuestro conocimiento — ciencia— es tan fragmentario y limitado se nos hace necesario una religión y ciencia —Teología— revelada para el conocimiento de tantos objetos diversos que no alcanza la ciencia para que sirva de suplemento al conocimiento natural, que nos muestre la parte que está oculta a la ciencia, pero que se limite a lo que nos es absolutamente necesario conocer. Porque otro tipo de conocimiento —el que no sea para satisfacer las necesidades del cuerpo— nos está cerrado y para siempre (op. cit.: 52). Con este planteamiento se invertía la relación entre razón y fe que predominó en la edad media. Ahora, la Teología revelada se mostraba como la *ancilla* de la razón; pues, hasta los misterios revelados debían someterse al juicio de la razón. Con ello se estaba mostrando la inutilidad de la Teología revelada para explicar los hechos naturales y, principalmente, para afirmar que los hechos naturales debían ser explicados por la sola razón humana. En eso consistía la *emancipación de la humanidad*, liberar de un conocimiento inútil que supuestamente provenía de un Dios, el que, por otra parte, no se sabía si existía.

Pero, si se admite este argumento, ¿cómo explicar la existencia del hombre y de las cosas de este mundo?

Diderot (1983: 29 y ss.), propone una situación hipotética con el fin de dar respuesta a la anterior pregunta. Si nos anticipamos unos millares de años a los tiempos podemos admitir que se apague nuestro sol. Una vez apagado el sol, las plantas, los animales y todo ser viviente desaparecerá y la tierra quedará solitaria y muda. Si se encendiera nuevamente el sol se establecería la causa necesaria para la generación de los seres vivos y estaríamos en condiciones de explicar la existencia del hombre y de los seres de este mundo. Lo primero que tendríamos son seres inertes o masa insensible. ¿Cómo se pasaría de esa masa insensible a otra organizada, a la sensibilidad y a la vida? Por medio del calor —dice Diderot—. El calor es producido por el movimiento que tendría efectos sucesivos, como por ejemplo, que una materia inerte,

dispuesta de cierta manera, impregnada por otra materia inerte, calor y movimiento, obtendría la sensibilidad, la vida, la memoria, la conciencia, las pasiones y el pensamiento (Diderot, 1983: 33 - 34). Es decir, a un punto vivo se le aplicaría otro y otro más hasta que estas aplicaciones sucesivas resultarían siendo uno —de colonias de células se obtendría un organismo, en la expresión actual—. Pero, aún no es tan sencillo hasta llegar a la vida inteligente. No debe haber mera *contigüidad* de dos masas sino *continuidad* entre ellas y bajo este principio se forma el organismo, pues implica una simpatía, unidad e identidad (op. cit.: 43 – 46), en otras palabras, a partir de un centro nervioso se formarían los sentidos y órganos para responder a las necesidades del medio y la supervivencia del organismo. Este planteamiento implica que no existe una preformación de los seres, sino de la masa inerte, de acuerdo al medio, se puede ir generando seres que respondan a la supervivencia y necesidades del medio. Y afirma: “todos los seres circulan los unos en los otros, por consiguiente todas las especies... todo está en un perpetuo flujo... Todo animal es más o menos hombre; todo mineral es más o menos planta; toda planta es más o menos animal. Nada hay preciso en la naturaleza” (op. cit.: 57).

¿Cuál la importancia de esta explicación sobre la generación de la vida? Esta *teoría* descarta la creación del mundo y del hombre por un ser como Dios y ofrece en su reemplazo esta explicación científica la que, para su época, era revolucionaria, aunque para nuestros tiempos es incipiente. Con ello, mostró que la preocupación fundamental del ser humano, sobre su origen y el origen del universo, encontraba explicación en la sola razón, y no era necesario recurrir a mitos como el de la creación. Por tanto, la teoría creacionista que explicaba el origen del universo era una ficción frente a la razón, y con ello se liberaba al hombre de doctrinas que no se ajustaban a la lógica de la razón.

En síntesis, el aporte de los Enciclopedistas franceses consistió en demostrar que un Ser como Dios, producto de un «constructo social», es inútil para la existencia del hombre, pues, el hombre siendo libre por naturaleza implicaba libertad para pensar lo que desease, creer en lo que se quiera y poseer las cosas que se desee; porque no estaba supeditado a ningún ser extraño a él que le diga lo que debe hacer, poseer y pensar; que la Teología

revelada, la ciencia de Dios, no podía ser sino sierva de la razón y, en este sentido, era superflua, por cuanto se limitaba a explicar aspectos que no podía penetrar la ciencia por sus limitaciones pero que requería el juicio de la razón para satisfacer las necesidades del cuerpo. Finalmente, para explicar el origen del hombre y del cosmos, a su vez, el sentido de la historia, bastaba construir una ciencia a partir de los datos sensoriales y era innecesaria una teoría que atribuyera a Dios la creación del mundo y el sentido de la historia.

En este último propósito, el aporte de Kant será muy importante para entender el sentido de la historia y el destino del hombre.

### ***El proyecto de la ilustración de I. Kant***

Si no existe algún plan divino para el hombre, como sugirió la «promesa san agustiniana», ¿cuál es el sentido de la existencia del hombre en esta tierra? Para responder a esta pregunta Kant formuló su proyecto de la *Ilustración*. ¿Cuál es la argumentación cuando formula este Proyecto?

El filósofo alemán parte de la tesis de que la *libertad* es el bien muypreciado del hombre y se manifiesta en las acciones humanas de los sujetos individuales. En este sentido, la libertad representa lo que el individuo quiera y pueda hacer, pero, como hay otros individuos con las mismas libertades que invaden las libertades de otros, surge la pregunta: ¿quién limita la libertad de uno cuando penetra la esfera de la libertad del otro? En Rousseau (1957: 60 y ss.), la solución se da en el contrato social, puesto que se debe encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con toda la fuerza común a la persona y los bienes de cada asociado, por lo cual uniéndose cada uno a todos obedece a sí mismo y permanece libre como antes del contrato. En este acto cede algo de su libertad a cambio de la seguridad de no ser invadidos en su libertad. En cambio, en Kant, la limitación de las libertades está en un acuerdo entre pares expresado en una Constitución con la garantía del Estado. En ese sentido, la *historia* no es otra cosa que la narración de estas acciones. Las acciones humanas, como acciones de los sujetos individuales, no se diferencian de cualquier otro evento natural, es decir, como eventos naturales están determinados, también, por *leyes universales de la naturaleza*. Pero, las *leyes naturales* siempre develan un fin, una intención. Ahora bien, ¿cuál es ese fin, esa intención, de las *leyes naturales* relacionadas con las acciones

humanas? Según Kant, esta pregunta se convierte en el hilo conductor que nos conduce a la comprensión de la *historia humana* (cfr. Kant, 1958: 39 y ss.).

Para responder esta pregunta, formula 9 principios. Estos son:

- i) Todo tiende a desarrollarse de manera completa y conforme a un fin, un plan, en este caso, de la naturaleza. Este fin o plan es, pues, «racional», porque deviene de la «razón universal» (cfr. ídem: 41).
- ii) El hombre, como individuo o sujeto individual, está regido por el instinto y éste, en cuanto natural, le induce a ser *egoísta*. Pero, también, es especie, en cuanto tal, desarrolla plenamente la «razón», que es una disposición originaria natural. Es más, la «razón» sólo puede desarrollarse en el hombre en cuanto especie. Por ello, cada generación humana es un peldaño en el plan de la naturaleza para alcanzar el fin, la intención, que tiene previsto las *leyes naturales*. De ahí que cada peldaño constituya la *Ilustración* alcanzada por el hombre en cuanto especie<sup>81</sup> (cfr. ídem: 41).
- iii) El hombre, de acuerdo al plan, al fin, a la intención, dispuesto por las *leyes naturales*, debe encontrar la *felicidad* y la *perfección*, pero, no en el marco del instinto ni como sujeto individual —puesto que es imposible—, sino más allá de su existencia instintiva animal, más allá de las *leyes naturales*, en pleno ejercicio de su libertad, de su autonomía, siendo *libre*, pero, a su vez, haberse procurado esta libertad mediante la propia «razón»<sup>82</sup>. Esto significa, que el hombre es el único animal que debe renegar de la razón, en tanto expresión de las leyes naturales, para ser *libre*, pero, al mismo tiempo,

---

<sup>81</sup> ¿Qué es la Ilustración? “La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad” (Kant, 1958: 57). Pero, ¿cómo entender la minoría de edad? En el hecho de que el hombre es incapaz de servirse del propio entendimiento, sin la dirección del otro, para alcanzar la libertad. De este modo, del razonamiento de Kant se desprende que para alcanzar la *mayoría de edad* es necesario renunciar al egoísmo natural del hombre para construir una sociedad civil que se rija por una Constitución justa con un Estado que haga cumplir esta Constitución. Pero, lo más importante es que sólo en esta sociedad puede hacerse uso público de la razón en condiciones de la mayor libertad del individuo. Este uso es el único que puede producir la Ilustración de los hombres.

<sup>82</sup> En esta idea está que la razón se expresa en leyes o las leyes expresan la razón. Pero, razón es fundamentalmente orden. De ahí que un animal que se rige por el instinto ya tiene determinado su orden, por eso no es *libre*.

alcanzar esta *libertad* en la propia razón. Ahí el gran reto, que es digno de «ser hombre» (cfr. ídem: 42).

- iv) En la naturaleza el antagonismo (la dialéctica) es el motor del desarrollo, y este antagonismo se constituye, finalmente, en la causa del orden regular (de la ley). En el caso humano, este antagonismo se expresa en que los «seres egoístas», los sujetos individuales, deben superar o reprimir su egoísmo para encontrar, finalmente, un orden regular para convivir en la *sociedad civil* (cfr. ídem: 43 y ss.).
- v) El magno problema de la especie humana es el establecimiento de una *sociedad civil* que administre el derecho (la ley) de modo universal. Una sociedad de este tipo debe procurar una mayor libertad al individuo pero, al mismo tiempo, la mayor rigurosa determinación y seguridad de los límites de esa libertad. Puesto que sólo en esta *sociedad civil* el hombre individual encontrará la *felicidad* y la *perfección*. Para conciliar la *libertad* con los *límites de esa libertad* esa sociedad debe darse una «Constitución» perfectamente justa (cfr. ídem: 45 y ss.).
- vi) Otro problema difícil de resolver es: ¿quién hará cumplir esa «Constitución»? Porque el hombre individual siempre necesita de un señor. ¿Dónde encontrarlo? Ahí el tema del «Estado». Pero el «Estado» no es algo que está fuera del ámbito humano sino que debe ser humano. Por tanto, este jefe supremo debe ser justo por sí mismo y, sin embargo, hombre. Esta es la tarea más difícil de todas (cfr. ídem: 46 – 47).
- vii) El establecimiento de una «Constitución» civil perfecta depende de la relación entre Estados, esto quiere decir, de una Liga de Naciones que se doten, también, de otra Constitución, pues lo contrario significaría un gobierno del ciego azar entre los Estados (cfr. ídem: 47 y ss.).
- viii) La *historia* de la especie humana es la realización de un plan oculto de la naturaleza en la búsqueda de la *felicidad* y la *perfección* del

hombre. En este contexto, la construcción de un Estado con una «Constitución» civil en el que el individuo encuentre la mayor libertad, pero, al mismo tiempo, la rigurosa determinación y seguridad de los límites de esa libertad, constituye un momento de la *Ilustración* (cfr. ídem: 51 y ss.).

- ix) El intento filosófico de elaborar la historia universal del mundo según un plan de la naturaleza se debe considerar como posible y ventajosa. En ese sentido, sólo la filosofía puede descubrir este plan oculto de la naturaleza para el hombre, porque no procede sin plan e intención final, inclusive en el juego de la naturaleza (cfr. ídem: 53 y ss.).

A partir de esta argumentación, Kant contribuyó notablemente a la distinción de dos mundos o territorios en los que el hombre, como ser humano, se desenvuelve, y sólo en uno de ellos se desarrolla la historia. El mundo o territorio físico natural, regido por *leyes naturales universales*, por tanto, carente de libertad; y el mundo o territorio de la cultura, construido por el hombre como especie, en el que reina la libertad, por lo tanto, el territorio donde tiene lugar la *historia —la segunda naturaleza—*. Pero, lo notable de esta distinción radica en que la cultura, en realidad, no es un territorio, sólo un arrecife rodeado de un mar de incertidumbres, de caos, de desorden y sin sentido. Quizá, debido a la añoranza de un territorio seguro, para encontrar la *felicidad* y la *perfección*, como el de la naturaleza, el hombre buscó esa misma seguridad en el territorio de la cultura y al no encontrarlo construyó uno y éste fue, en los inicios de la civilización humana hasta nuestros días, la *religión* (cfr. Mansilla, 2003: 251 y ss.). Posteriormente, construyó otros, como la *ciencia* y la *técnica*, con el mismo propósito.

Ahora bien, ¿cómo conciliar la vida del individuo humano en estos dos mundos o territorios —la *necesidad* y la *libertad*—? En el mundo natural el hombre primitivo debía enfrentarse a peligros que acechaban su existencia que los resolvió aplicando estrategias de sobrevivencia basado, fundamentalmente, en su egoísmo natural individual, que es una ley natural. Sólo el trato con sus semejantes le indujo a crear el mundo o territorio cultural que es un mundo artificial. En el mundo cultural ya no podía aplicar las mismas estrategias y

menos su egoísmo natural individual, debía transformar este *egoísmo individual* en *altruismo colectivo* dentro del *colectivo humano*, para que este colectivo se comportara como un egoísta individual frente a otros colectivos. A su vez, estos colectivos debían transformar sus *intereses particulares* en favor de colectivos mayores, y así sucesivamente, dando lugar a la aparición de la noción de *bien común para vivir bien* —que no es otra cosa que la *felicidad*— en una comunidad más estable, como es un Estado-Nación o una Liga de Naciones. Para llegar a este punto fue necesario la creación de un clima propicio para la convivencia dando lugar, de este modo, a la creación de leyes o normas de conducta con alcance universal que moldeara las estructuras y relaciones entre individuos o colectivos sociales. Con este hecho se introdujo la *necesidad* en un territorio en el que reinaba la *libertad*, es decir, parte de la *estructura formal* del territorio natural se trasladó al territorio cultural para entender y explicar los hechos históricos de acuerdo a *leyes universales históricas*, en analogía a las *leyes naturales universales*.

Por otro lado, los logros obtenidos en el territorio cultural, la *noosfera* (cfr. Theilard de Chardin, 1967: 219 y ss.; 233 y ss.), sobre todo en *la ciencia y la técnica* se convirtieron en armas fundamentales en su afán de superar los temores que el mundo natural le provocaba. En este sentido, se puede decir que el hombre convirtió un amplio espectro de lo natural en cultural, esto es, introdujo la *libertad* en el reino de la *necesidad* para, sobre todo, conducir a la felicidad del hombre con el goce de los bienes naturales. De este modo, surgió la posesión de la riqueza material como una condición para la perfección humana, puesto que el alcanzar y ejercer la *libertad* no era suficiente para la *felicidad* y la *perfección* humana, sino que fue necesario algo que le era inherente a la condición humana, la «propiedad privada». ¿Cómo hacer que todos poseyeran bienes en el marco del egoísmo individual y el comportamiento altruista del individuo en un colectivo? Este aspecto será resuelto por A. Smith.

### ***La riqueza de las naciones al alcance de todos según A. Smith***

Smith (1958: 7 y ss.), empieza su razonamiento tratando de responder a las siguientes preguntas: ¿por qué algunos colectivos —países— son ricos y otros no lo son?, ¿cuál es el origen o causa de esta riqueza? En estas dos



preguntas está implícita la idea de que la riqueza es parte esencial de la naturaleza humana, tal como se argumentó en el párrafo anterior siguiendo el razonamiento de Kant, y que *la felicidad y la perfección* del hombre implican el poseer riqueza; es decir, la perfección humana, el ser cada vez más humano, significa ser cada vez más libre y feliz poseyendo la riqueza dentro de las limitaciones que la Constitución del Estado define.

Ya en las primeras páginas de su libro *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* sostiene que la *división del trabajo* y la *especialización* son la causa fundamental de la riqueza de los individuos y las naciones, y que adoptando este régimen en la producción de bienes los pueblos transitan de ser *bárbaros* a *civilizados*. Es más, el ser *civilizado* significa ser «moderno» y ser *bárbaro* ser «primitivo». Sólo un país que ha adoptado la *división del trabajo* y, con ello, la *especialización*, puede ser un país moderno. En este sentido, el ser más humano significa ser civilizado en un país moderno en el que libertad del individuo era condición para ello, en el marco de las limitaciones de las leyes del Estado.

¿Cómo se descubrió la división del trabajo? En la idea de Smith, la división del trabajo no es algo natural al hombre sino producto de la evolución histórica del hombre, corresponde a la esfera cultural o artificial del hombre, a la *noosfera*. Por ello, los países primitivos no aplicaron en la organización de la producción de los bienes. La división del trabajo se descubrió cuando un miembro de la sociedad adquirió mayor destreza en la ejecución de una tarea productiva el que, posteriormente, repercutió en el ahorro del tiempo del individuo que ejecutaba la tarea; sumado a esto, la invención de las máquinas que abreviaban el trabajo tanto en cantidad como en calidad —un solo hombre podía hacer el trabajo de muchos— (Smith, op. cit.: 11). Obviamente, este descubrimiento fue producto del egoísmo natural del hombre definido como la propensión del hombre a maximizar los recursos naturales y no naturales para su supervivencia a menor desgaste de energía, fatiga y sufrimiento que implica. Esta misma propensión le permitió descubrir la *permuta*: el cambiar y negociar una cosa por otra (ídem: 16); y el talento natural, como beneficios de la *especialización*. Pero, sobre todo, la compra de la producción ajena de la parte

que es necesaria para satisfacer sus necesidades vitales y culturales (ídem: 18 – 19).

Lo notable del razonamiento de Smith es que este egoísmo individual natural del hombre condujo a consumir otras porciones del trabajo ajeno que él necesitaba, convirtiéndose, gracias a la permuta o compra venta y la especialización, en mercader. Como este intercambio comercial necesita de otros hombres hace que el resto de la sociedad también prospere hasta convertirse en una *sociedad comercial capitalista* (ídem: 26). De este modo, ser una sociedad moderna implicaba ser una sociedad capitalista, en la que sus miembros están dedicados a la producción especializada e intercambio mediante compra venta de la producción ajena.

A partir de esta premisa se configuró una promesa que consistía en creer que, del egoísmo natural individual del hombre transformado por la división del trabajo y la especialización en la sociedad moderna, se llegará a una sociedad próspera en la que todos sus miembros accederán a la riqueza. Porque “todo hombre es rico o pobre según el grado en que pueda gozar de las cosas necesarias, convenientes y gratas de la vida” —dice Smith— (ídem: 31), lo que significaba que el hombre podía proveerse —mediante la compra venta— de la mayor cantidad posible del trabajo ajeno. Uno será rico o pobre de acuerdo a la cantidad de trabajo ajeno que esté en condiciones de adquirir; y uno puede tener suficiente dinero para ello de acuerdo a la especialización que haya logrado, pues, teóricamente, a mayor especialización mayor retribución monetaria de su fuerza de trabajo. Sin embargo, en la realidad, el valor de los bienes y de la fuerza del trabajo depende del regateo y la puja del mercado (ídem: 32), de ahí la necesidad de que el mercado esté libre de cualquier tipo de distorsiones. Este libre juego en el mercado —la mano invisible— responde a la lógica natural, por eso es racional, en el sentido de que los deseos subjetivos o intereses egoístas individuales se han transformado en colectivos.

De este modo, según pensaba Smith, la riqueza sería accesible a todos si la sociedad se transformaba en una sociedad moderna bajo la razón del mercado.

A partir de entonces —mediados del siglo XVII—, una nueva promesa articuló el accionar de los hombres y mujeres, y trajo la creencia de que el

paraíso se realizaría en esta tierra, iluminada por la luz de la razón frente al oscurantismo que condujo la Edad Media. El reinado de la razón, con sus dos auxiliares, la ciencia y la tecnología, resolvería todos los problemas de la humanidad haciendo de este mundo el paraíso prometido e incumplido por los cristianos. Como en el caso anterior, el sistema educativo de los Estados fueron quienes legitimaron este paradigma civilizatorio diseñando la mentalidad moderna.

En síntesis, las promesas de la «modernidad» produjeron “la emancipación de la razón filosófica respecto de una tradición teológica que le venía encorsetando y que, sin el proceso de secularización nunca habría alcanzado su mayoría de edad” (Roldán, 2005: 49, cit. en: Moro, 2006:298).

### **Los temas fundamentales resultantes de las promesas «san agustiniana» y de las de la «modernidad» que se reflejaron en Latinoamérica**

La tradición filosófica occidental, a partir de la «promesa san agustiniana» y las de «la modernidad», se ocupó de los siguientes grandes temas que repercutieron en América:

- a) *La filosofía de la historia*, para responder a la siguiente cuestión: ¿cuál es el destino ulterior del ser humano?, o ¿cuál es el sentido de la existencia humana?<sup>83</sup> En este sentido, las obras de Leibniz, Voltaire, Vico, Herder, Kant, Hegel, Comte y Marx serán fundamentales. La discusión se centró en dilucidar si las *leyes universales de la historia* eran divinas o naturales. Con estas leyes trataron de explicar la transición del estado de la «barbarie» a la «civilización» de los distintos pueblos. En la época actual la concepción sobre estas leyes universales está siendo sometida a una profunda crítica.
- b) *La antropología filosófica* para reflexionar sobre la esencia del hombre a partir de la pregunta: ¿qué es el ser humano?, o, ¿cuál es el puesto del ser

---

<sup>83</sup> Roldán (2005, cit. en: Moro, 2006: 298), considera que puede distinguirse cuatro grandes fases de la filosofía de la historia: i) desde la Grecia clásica hasta el renacimiento, con San Agustín, fundamentalmente, ii) un período de gestación con ideas fundamentales para la constitución de esta disciplina, gracias a Leibniz, Voltaire, Vico, Herder, iii) apogeo de la filosofía especulativa de la historia gracias a los aportes de Kant, Hegel, Comte, Marx, y, iv) desarrollo de la filosofía crítica, con Spengler, Popper, Hempel, Dray, Von Wright.

humano en el cosmos? La concepción cristiana y la «promesa de San Agustín» ubicaron al hombre en un lugar privilegiado en el mundo, por ser una creación a imagen y semejanza de Dios; del mismo modo, la modernidad lo situó por encima de otros seres por tener a la «razón» como una facultad que lo diferenciaba de otros. Asimismo, la ciencia moderna, cuyo desarrollo fue estimulado por las «promesas de la modernidad», a partir de los escritos de Darwin, también, lo ubicó como el ápice de la evolución biológica pero sin limitarlo en lo biológico. Por lo tanto, el problema a resolverse fue determinar cuán animal o cuán espiritual es el hombre y cómo conciliar estas dos diferentes naturalezas. Este planteamiento se expresó en la dialéctica entre *salvajismo* y *humanismo*.

- c) *La filosofía de la educación*, como una teoría ética de la formación humana, se propuso contestar a la pregunta: ¿cómo hacer del ser humano más humano?, o, ¿cómo hacer que el ser humano transite de la *barbarie* a la *civilización*? La «promesa de San Agustín» propuso el «*camino del peregrino*» como el medio para hacer del ser humano más humano, el que consistía en formar *ciudadanos* para la *ciudad de Dios* en esta tierra, a través del renunciamiento de los placeres terrenales —que implicaba la renuncia del cuerpo— para vivir y cultivar el valor supremo que era la *Santidad*, a cambio de la salvación del alma para disfrutar de la eterna felicidad; en cambio, las «promesas de la modernidad» plantearon el «*camino del déspota ilustrado*» que consistía en ejercitar la *duda metódica*<sup>84</sup> de Descartes (1965: 21 y ss.; 61 - 64) y los principios metodológicos del *novum organum* de Bacon (1949: 77 y ss.), para la plena realización del ser humano como *ciudadano* de la ciudad moderna. Este camino debía conducir a la formación del *déspota ilustrado* para que se autolegisle y se autogobierne a sí mismo o, en su caso, gobernar a los demás, porque vivían y cultivaban los valores *lógicos* y *éticos* —la

---

<sup>84</sup> La duda metódica, en la confesión de Descartes, consistía en “...rechazar lo que me ofreciera la más pequeña duda para ver después si había encontrado algo indubitable [...]. A veces los sentidos nos engañan [...]. Los pensamientos que tenemos cuando estamos despiertos podemos también tenerlos cuando soñamos [...]. Enseguida noté que si yo pensaba que todo era falso, yo, que pensaba, debía ser alguna cosa, debía tener alguna realidad; y viendo que esta verdad: *pienso, luego existo* era tan firme y tan segura que nadie podría quebrantar su evidencia, la recibí sin escrúpulo alguno como el primer principio de la filosofía que buscaba” (op. cit.: 21 – 22).

verdad como equivalente a la justicia— como valores supremos, para hacer de esta tierra el paraíso prometido e incumplido del cristianismo. Ambos caminos implicaban resolver el problema del «salvajismo» y el «humanismo» para entender la formación humana.

d) *La teoría del conocimiento*, tanto del teórico como práctico, para responder a la siguiente pregunta: ¿cómo el ser humano conoce y tiene apertura a la realidad? Esta pregunta suponía, a su vez, indagar sobre la relación entre la «razón» como facultad, la «razón» como realidad y la «razón» como palabra, el *logos*. En la «promesa de San Agustín» existía una armonía y correspondencia entre estas tres expresiones de la «razón» bajo la garantía de Dios y que hacía posible el acceso a la realidad del ser humano por medio del saber revelado. De ahí que este tema no haya sido muy importante en todo el reinado de la «promesa san agustiniana». En cambio, las «promesas de la modernidad» renunciaron a Dios y recurrieron a las fuerzas propias del hombre para acceder a la realidad. En ese momento se inició un debate muy interesante sobre la correspondencia entre estas tres expresiones bajo principios universales que posibilitase esta correspondencia. Ahí apareció la figura de Kant y planteó que estos principios debían estar más allá de sus expresiones, esto significaba que estos principios no debían sustentarse a partir de la realidad ni de la palabra, sino del sujeto universal (trascendental). Este giro, que él llamará *copernicano*, ubica al *sujeto trascendental* como el centro de donde se irradiará estos principios universales al resto de las expresiones de la razón. Desde ese momento, la «razón» adquirió un carácter antropomorfo cuya culminación se dará con el *idealismo*. Por supuesto, que hubo una reacción privilegiando la realidad con el *materialismo*. Posteriormente, el *giro lingüístico* trató de formular estos principios universales a partir del *logos* (cfr. Dascal, 1990: 75 – 103). En todo caso, todas estas posturas trataron de explicar la relación entre las tres expresiones de la «razón» y, de ese modo, el acceso a la realidad del ser humano.

Este señalamiento de los temas filosóficos fundamentales de la tradición occidental nos ha permitido mostrar que la filosofía latinoamericana reflejó, a su manera, los temas que fueron abordados por pensadores y filósofos

latinoamericanos. De este modo, podemos afirmar que los temas centrales de la filosofía latinoamericana fueron establecidos a partir de la agenda propuesta por la promesa de «San Agustín» y las promesas de la «modernidad» de la tradición occidental, y fueron éstas: a) el progreso y la industrialización como utopía latinoamericana, b) la liberación política a partir del sentimiento de «ser extraño» al arraigamiento del «ser latinoamericano», c) de la mentalidad del pirata y la moral del mendigo a la construcción del «ser latinoamericano» como ciudadano moderno y universal, y d) la razón como facultad para resolver los problemas latinoamericanos.

### ***El progreso y la industrialización como utopía latinoamericana***

La discusión sobre el destino de los pueblos latinoamericanos comenzó cuando se iniciaron los movimientos de emancipación de los imperios coloniales. En la mentalidad de los filósofos y pensadores de aquél entonces, quienes provenían de los sectores que constituían la élite privilegiada de la sociedad colonial, el pensamiento moderno y el Proyecto de la *Ilustración* y la filosofía positivista calaron hondo en la mentalidad latinoamericana e insuflaron de optimismo sobre el progreso social a las nacientes repúblicas del siglo XIX, las que se plantearon como una utopía propia alcanzar el nivel de progreso e industrialización alcanzado por los países europeos.

Ya en el siglo XVIII se conocieron en las colonias americanas algunas direcciones del pensamiento moderno —dice Kempff Mercado—. Sin embargo, la línea escolástica no se quebró, sino que fue decreciendo en importancia a medida que la nueva filosofía se extendía hacia campos cada vez mayores [...] Se había ingresado a una etapa en la que se produciría la disolución progresiva del escolasticismo, último reducto del sistema absolutista que acaba de ser abatido (Kempff, 1958.: 95).

Mas, el escolasticismo, como doctrina filosófica, y la «promesa san Agustiniiana», como utopía, permanecerían latentes y activos hasta nuestros días en la mentalidad de sectores conservadores y religiosos de las repúblicas latinoamericanas. Merece destacarse, por ejemplo, lo sucedido en Bolivia después de la fundación de la República en el año 1825. Francovich (1987: IX, 127 – 130), relata lo acontecido después que el Mariscal Sucre, Presidente de

la República, dictara el Decreto del 28 de octubre de 1827 obligando el estudio en los colegios del país del libro *Ideología* del francés Destut de Tracy; convirtiendo, de este modo, las doctrinas del enciclopedismo francés como doctrina oficial de la república. A su vez, en este Decreto, obligaba el estudio de autores como Holbach y Bentam. Como se sabe, la orientación del pensamiento de estos autores estaba marcadamente influenciada por la *Ilustración*, es decir, seguía los lineamientos básicos de las «promesas de la modernidad». Los defensores de la «promesa de San Agustín» no se dejaron esperar, tildaron a este Decreto como el camino que conduce a un ateísmo, materialismo e irreligiosidad, porque propagaba el materialismo que no sólo chocaba contra los misterios de la religión católica, sino contra las leyes de la República. Inclusive, con este afán de atacar a esta disposición gubernamental, pronosticaban la pronta aparición de guerras civiles por motivos religiosos, demandando su anulación. Este Decreto fue anulado con la reforma educacional de 1845. Este episodio de la historia de la República muestra con toda nitidez la lucha entre las «promesas de la modernidad» y la «promesa de San Agustín». Casi 200 años después, se repetirá este suceso con la diferencia de que los actores serán otros.

Sobre el papel del positivismo, el filósofo cubano Pablo Guadarrama (2004: 212) se expresa de este modo:

El positivismo fue asumido y cultivado en Latinoamérica de forma *sui géneris* como filosofía optimista llena de confianza en el hombre, en la capacidad creativa de su pensamiento, en la cultura, la educación, la ciencia, en el progreso y en el desarrollo industrial. Estaba aliada al liberalismo y a la defensa de la democracia y tales ideas resultaban muy avanzadas para los países latinoamericanos, recién entonces liberados en su mayoría del colonialismo español y enfrascado entonces en profundas luchas entre las oligarquías retrógradas y la naciente burguesía nacional.

Ello explica por qué el pensamiento de la Ilustración cuajó en la mentalidad latinoamericana de forma pragmática, pues fue útil para buscar soluciones de carácter político y no así los temas propios de la filosofía europea como la metafísica, la teoría del conocimiento y otros; o el mero afán

de erudición. En otras palabras, lo que interesaba de la filosofía era ideas seminales para la formación del Estado Nacional y del sistema político que sustentase este Estado. De ahí que se privilegiasen pensamientos filosóficos relacionados con estos temas y no otros que trataran temas profundos y propios de la filosofía occidental, sin que ello signifique la renuncia a tratar estos últimos temas. Al respecto, Kempff Mercado (1958: 96), dice:

La reciente formación de estados independientes exigía que se reflexionara profundamente sobre materias de este orden, ya que la suerte de los nacientes países dependía en gran medida del sistema de gobierno que adoptara. En esta forma se estudiaron los filósofos políticos y sociales, tales como Locke, Rousseau, Montesquieu, Helvecio, Bentham, etc., cuyas doctrinas eran apreciadas en relación con las necesidades y circunstancias de dichos países. [...]. Un interés pragmatista regulaba la elección de los filósofos que entonces se leía. Existía una necesidad concreta que imponía los temas sobre los que debería trabajarse. Esto explica también que la filosofía se hubiera decidido, antes que por los grandes sistematizadores, por los divulgadores del pensamiento de éstos. Había premura. Se necesitaban ideas accesibles y realizables más que teorías abstractas. Por eso se fue a la filosofía política y social de los enciclopedistas y a las doctrinas de los economistas del siglo XVIII, principalmente.

Por lo tanto, la mentalidad latinoamericana, ya dominante desde fines del siglo XIX, se nutrió de las promesas de la modernidad, especialmente, traducido en la idea del progreso y la industrialización. Por ello, en esta *Filosofía de la Historia*<sup>85</sup>, aunque no explícitamente, se reemplazó la realización

---

<sup>85</sup> Kempff Mercado cita a Diego Alcorta para expresar el espíritu de esta *Filosofía de la Historia*.

Es espíritu humano se perfecciona día a día. En las ciencias de hechos, en las experimentales, y aun en las de puro razonamiento, es de rigurosa necesidad que los siglos posteriores sean más aventajados en saber que los anteriores, a menos que se rompa el hilo de la tradición, pues el aumento de las ideas rectifica gradualmente los métodos y la perfección de los métodos rectifica a su vez los medios de conocer la verdad. Los hombres, por consiguiente, valdrán cada más a medida que sean más instruidos (op. cit.: 102).



de la idea del paraíso de San Agustín no en un lugar celeste, sino en estas tierras latinoamericanas<sup>86</sup> a semejanza de las sociedades del norte. Pero, por distintas razones, desde comienzos del siglo XX, Latinoamérica se rezagó en su desarrollo bajo el modelo propuesto por las «promesas de la modernidad» dando lugar a la cristalización de una nueva “tierra prometida” —el «habitus» judeo-cristiano— del latinoamericano expresado en el «sueño americano». Sin embargo, esta nueva utopía latinoamericana necesitaba una instancia de legitimación. Aún el púlpito del sacerdote tenía una amplia influencia en las masas reproduciendo y legitimando la promesa del «paraíso celestial», pero, fue la acción de algunas universidades coloniales, como la de San Francisco Xavier de Chuquisaca y su Academia Carolina (cfr. Francovich: op. cit.: 62 y ss.), que jugaron un papel preponderante en la difusión de las promesas de la modernidad. Ello explica la vigencia paralela de estas dos promesas en el ámbito latinoamericano hasta nuestros días.

***Del «ser extraño» al arraigamiento del «ser Latinoamericano» o la liberación política, cultural, económica y filosófica***

Indudablemente, la visión del hombre, en la mentalidad Latinoamericana, provino de la tradición filosófica occidental, pero, principalmente, fue una construcción a partir de las promesas de «San Agustín» y de las de la «modernidad». Por ello es necesario realizar una breve mirada a la tradición occidental.

Los historiadores de la filosofía (Fraile, 1965; Mondolfo, 1969) sostienen que las primeras preocupaciones y reflexiones de los griegos giraron en torno a temas cosmogónicos y naturalistas, lo que quiere decir, que la primera preocupación fue tratar de entender el *cosmos* y la *naturaleza*. De ahí que la primera pregunta fundamental sea: ¿cuál es el principio —el *arjé*— de la realidad o de las cosas? Y las respuestas, a esta pregunta, tienen a los distintos elementos de la naturaleza. Con el correr del tiempo, Sócrates y los sofistas dieron un giro fundamental en la tradición del pensamiento griego, este giro se conoce como el «giro antropológico», que consistió en un cambio en la

---

<sup>86</sup> En esta idea jugó un papel muy importante la obra de Oswald Spengler, *La Decadencia de Occidente*.

orientación de las reflexiones filosóficas hacia la centralidad del ser humano, en vez de las naturales. Platón, el discípulo de Sócrates, recuperó la siguiente expresión de su maestro, para mostrarnos claramente este cambio de dirección.

Por todas partes vengo sin hacer otra cosa que persuadiros a los más jóvenes y a los más viejos de que antes y con más empeño que de vuestros cuerpos os preocupéis de vuestra alma de modo que sea lo mejor posible, y vengo proclamando que la virtud no deriva de la fortuna, sino que, al contrario, de la virtud derivan la fortuna y todos los demás bienes humanos, tanto privados como públicos (Platón, 1969:210).

En esta frase debe tomarse en cuenta los siguientes aspectos: a) como ya dijimos, el abandono de los temas cosmológicos y el *arjé* de las cosas por la reflexión por lo humano. b) La separación del alma del cuerpo en el análisis del ser humano. c) Una insinuación al desprecio del cuerpo y, en contraste, a la preferencia del alma. d) La virtud, expresada en la sabiduría y la verdad, como propia del alma<sup>87</sup>. De este modo, la historia de la antropología filosófica de occidente lleva este sello, un antropocentrismo que se constituirá, luego, en eurocentrismo, que serán los pilares fundamentales de la «Promesa de San Agustín»<sup>88</sup>.

Ahora bien, ¿cuál el propósito de esta puntualización del giro antropológico en la tradición filosófica occidental? Mostrar que a partir de ese momento y hasta el presente, el «hombre» ocupó el centro de la reflexión de los filósofos, y en algunos de ellos tan explícito como, por ejemplo, en Kant, Feuerbach, Heidegger, etc., y, en general, en toda la tradición filosófica occidental. Las preguntas fundamentales fueron, y aún son: ¿qué es el hombre?, ¿cuál su puesto en el cosmos?

---

<sup>87</sup> Leamos esta otra expresión:

“Hombre de Atenas [...], ¿no te avergüenzas de afanarte por aumentar tus riquezas todo lo posible así como tu fama y honores, y, en cambio, no cuidarte ni inquietarte por la sabiduría y la verdad, y porque tu alma sea lo mejor posible? (Platón, 1969: 209).

<sup>88</sup> En Platón podemos encontrar el antecedente del pensamiento de San Agustín. “Si, por el contrario, la muerte significa un viaje de aquí a otro lugar, y es verdad lo que se dice, que allí están todos los muertos, ¿qué bien puede haber mayor que éste, jueces? (Platón, op. cit. 217).

El tratamiento de este problema, es decir, el problema de la esencia del ser humano y su puesto con relación al cosmos, según el pensador boliviano Carranza Siles (1973: 29) tiene dos enfoques: a) que reduce el problema del hombre al problema de su esencia, esto es, la diferencia específica y propia que hace del hombre una realidad cualitativamente nueva. b) el problema del ser concreto y circunstanciado, es decir, el problema de las condiciones mismas de su existencia. Sin embargo, en las discusiones sobre el ser humano, se descubrió un supuesto previo a partir del mito fundacional griego, es que el ser humano es concebido como ser racional, con libertad para actuar. *Razón, libertad y voluntad*, serán los atributos esenciales inseparables del «ser humano» occidental europeo; y por ello mismo, un ser privilegiado entre otros seres, aunque este privilegio no siempre se tome como algo positivo, según la idea que se tenga del ser humano, ya sea como algo *creado* por un Dios personal, como *homo sapiens* o *homo faber*, como *ser en decadencia* o que *tiene conciencia de sí mismo*, etc. De todos modos, los atributos señalados hacen que el hombre tenga responsabilidad, libertad y sentido de la existencia humana (cfr. Carranza, op. cit.: 29 -30). Sobre este último punto, a la pregunta formulada por los filósofos griegos sobre el principio de las cosas, el filósofo alemán Heidegger sostiene que esta pregunta debiera trasladarse sólo a alguien que puede responderlo y por ello mismo es el único que tiene la capacidad para ello, y éste es el hombre —*Dasein*— (Heidegger, 1974: 16 y ss.). Esta condición, ¿le hace un ser privilegiado, quizá, por ser el único ‘ente’ que tiene conciencia de su ser? Al descubrir que es el único ser que pueda dar respuesta a la pregunta formulada por los primeros filósofos griegos, nos proporciona las pautas para responder a esta pregunta.

En este propósito el filósofo alemán Max Scheler describe lo existente en el cosmos. Dice:

Resulta que son *cuatro los grados esenciales* en que se nos presenta todo lo existente, desde el punto de vista de su ser íntimo y propio. Las cosas *inorgánicas* carecen de todo ser íntimo y propio; carecen, por lo mismo, de todo centro que les pertenezca de un modo ontológico. Lo que llamamos unidad en este mundo de objetos, incluyendo las moléculas, átomos y electrones, depende

exclusivamente de *nuestro* poder de dividir los cuerpos *realiter* o mentalmente. Toda unidad corpórea lo es sólo *relativamente* a una determinada ley de su acción sobre otros cuerpos. Un ser vivo, por el contrario, es siempre un centro *óntico* y forma siempre *por sí* “su” unidad e individualidad tempo-espacial, que no surge por obra y gracia de *nuestra* síntesis, condicionada biológicamente. El ser vivo es una X, que se limita *a sí misma*. Los centros inespaciales de fuerzas, que establecen la apariencia de la extensión en el tiempo, y que necesitamos suponer a la base de las imágenes de los cuerpos, son centros de puntos, fuerzas que actúan *recíprocamente* unas sobre otras y en las cuales convergen las líneas de fuerza de un campo. En cambio el impulso afectivo de la *planta* supone un centro y un medio en que el ser vivo, relativamente libre en su desarrollo, está sumido, aunque sin anuncio retroactivo de sus diversos estados. Pero la planta posee un “ser íntimo” y, por tanto, está animada. En el *animal* existen la sensación y la conciencia, y, por tanto, un punto central al que son anunciados sus estados orgánicos; el animal está, pues, dado por *segunda* vez a sí mismo. Ahora bien: el hombre lo está por *tercera* vez en la *conciencia de sí* y en la facultad de objetivar todos sus procesos psíquicos. La persona, por tanto, debe ser concebida en el hombre como un centro superior a la antítesis del organismo y el medio. Dijérase, pues, que hay una *gradación*, en la cual un ser primigenio *se va inclinando* cada vez más *sobre sí mismo*, en la arquitectura del Universo, e intimando *consigo mismo* por grados cada vez más altos y dimensiones siempre nuevas, hasta comprenderse y poseerse *íntegramente en el hombre*” (Scheler, 1994: 59 - 61).

Aparentemente, en esta cita de Scheler el hombre tendría un lugar privilegiado por *estar* por tercera vez en la conciencia de sí con respeto a todo lo existente en el cosmos. Sin embargo, ello no es así. En la interpretación de Carranza Siles (op. cit.: 34), simultáneamente a la conciencia de “que lo esencial es que el hombre es la esencia del mundo en que vive”, a partir del renacimiento, el denominado *giro copernicano* mostró que el planeta tierra,

junto a él el hombre, no era ningún espacio privilegiado ni el hombre un ser excepcional, como había hecho creer la *Promesa San Agustiniana* sobre la base de la teoría creacionista y la tradición cristiana. Entonces, los filósofos se preguntaron: ¿Cuál es el sentido de la existencia humana y el puesto y la misión del ser humano? (cfr. ídem: 34).

Tomando las palabras de Carranza Siles, podemos afirmar que son tres las respuestas ofrecidas a la pregunta planteada (cfr. op. cit.: 34 – 38):

- a) **La superación del propio ser humano.** Puesto que con el hombre se inicia la decadencia de la naturaleza, considerado desde el punto de vista biológico, encuentra su compensación en el dominio de la naturaleza, construyendo de este modo una nueva naturaleza, la espiritual, y con ello, empieza la superación del hombre. De esta suerte, la misión del hombre es llegar al hombre pleno o superar al hombre y caminar hacia el super hombre —en la expresión de Nietzsche—. De este modo se descubrió que el puesto del hombre es el de constructor de un nuevo hombre. Pero, contrariamente a lo que se supuso, también se ubicó como el único ser que puede realizarse como algo pleno o superar su ser pleno.
- b) **La búsqueda de la completitud o el paraíso.** El hombre es un «ser en tránsito» es '*homo viator*'. En tránsito ¿«de donde» y «hacia dónde»? Dependiendo de la orientación atea o cristiana puede ser de la «nada» y hacia la «nada», o de «Dios» y hacia «Dios». En todo caso, el hombre es, también, un ser abierto e incompleto, por ello, mientras esté en tránsito buscará su completitud. Si se es ateo, llegar a la completitud significará llegar a la muerte, por lo tanto a la «nada». Tanto esfuerzo por «ser» y cuando se llega a «ser» se llega a la «nada». Triste paradoja del hombre. Si se es cristiano, el «ser en tránsito» significa la preparación para el encuentro y goce del **mundo divino** en algún lugar celeste, conocido como el paraíso. En ambos casos, la misión del hombre estará ligada al perfeccionamiento, sea como completitud o preparación, del hombre como hombre. En la línea de preparación para el paraíso está el pensamiento que se origina en las religiones monoteístas como el cristianismo, en todas sus gamas, y el musulmán, inspiradores de la *Promesa san Agustiniana*. En

cambio, en la de la búsqueda de la completitud se encuentra el existencialismo en todas sus expresiones.

- c) **La búsqueda de la libertad.** El hombre es un «ser de carne y hueso» y no uno abstracto, como en el caso de los anteriores. Como tal tiene necesidades, primero vitales, luego, culturales, las que debe satisfacerlas, de lo contrario su ser está en peligro hasta la muerte. Con el propósito de satisfacer estas sus necesidades le llega la comprensión de que debe producir y entra en acción con otros seres humanos para organizar el trabajo. En este punto termina su historia natural, como ser biológico y natural, y empieza otra historia, la historia humana. Esta historia no siempre narra los progresos del ser humano, al contrario, es una historia de la miseria humana, una especie de dialéctica entre la institución de poder y el individuo que lucha contra la institución de poder. De este modo se desprende que la misión y lugar del hombre en la estructura del cosmos es buscar la libertad y él mismo ser libre frente al poder institucionalizado. En esta línea se encuentran todas las expresiones del marxismo y aquellas doctrinas que se desprenden de él.

Sin embargo, la mejor descripción de la esencia del hombre y su puesto en el cosmos está en las expresiones de Morín (2002: 52 – 58), quién dice:

El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria. Es un súper y un hiperviviente: ha desarrollado de manera sorprendente las potencialidades de la vida. Expresa de manera hipertrofiada las cualidades egocéntricas y altruistas del individuo, alcanza paroxismos de vida en el éxtasis y en la embriaguez, hierve de ardores orgiásticos y orgásmicos; es en esta hiper vitalidad que el *homo sapiens* es también *homo demens*. [...]. El siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (*homo sapiens*), la técnica (*homo faber*), las actividades utilitarias (*homo economicus*), las necesidades obligatorias (*homo prosaicus*). [...]. El hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (*demens*). El hombre del trabajo es también el hombre del juego (*ludens*). El hombre empírico es también el hombre imaginario

(*imaginarius*). El hombre de la economía es también el de la «consumación» (*consumans*). El hombre prosaico es también el de la poesía, es decir del fervor, de la participación, del amor, del éxtasis. El amor es poesía. Un amor naciente inunda el mundo de poesía, un amor que dura irriga de poesía la vida cotidiana, el fin de un amor nos devuelve a la prosa.

No obstante este desarrollo de la reflexión filosófica sobre el ser humano en la tradición occidental, la filosofía latinoamericana empezó discutiendo sobre el estatuto antropológico del «ser indígena» en el marco de la *Promesa de San Agustín*. El punto de inicio fue la disputa de Valladolid, ya comentada líneas arriba. Como resultado de esta disputa, y por razones estrictamente políticas y económicas y no filosóficas y científicas, se concibió al «ser indígena» como falta de razón y/o alma, es decir, como un «bruto» por naturaleza. Por ello, la lucha del indígena fue para recuperar su «ser», su «razón» y su *logos* negado por el colonizador europeo. Paralelamente, se concibió al «ser latinoamericano», al colonizador y migrante europeo y mestizo como dotado de un «logos» de segunda, pues el «logos» original era europeo, más propiamente occidental, y por ello mismo no podía producir una filosofía y ciencia original y auténtica, visibilizada con mayor precisión por las *Promesas de la Modernidad*. Entonces, la lucha de los intelectuales latinoamericanos fue para recuperar el «logos» negada por la mentalidad europea. Esta lucha aún sigue hoy en día.

Pero, lo notable de esta concepción sobre el ser «indígena» y el ser «latinoamericano» fue que tuvo una repercusión política y económica en la vida cotidiana de los países Latinoamericanos expresada en la discriminación y marginamiento del indígena por los migrantes y mestizos latinoamericanos, y éstos últimos por los europeos. Este hecho generó un sentimiento de «ser extraño» tanto en los indígenas como en los migrantes y mestizos. En el caso de los indígenas este sentimiento provenía del hecho de encontrarse en un medio cultural extraño como producto de la conquista. En cambio, en los migrantes y mestizos por el hecho de encontrarse en un medio natural hostil que acompañaba al sentimiento ancestral del indio que se negaba a ser dominado y ofrecía una resistencia silenciosa.

Este sentimiento de «ser extraño» generó una moral y una ética en el sujeto latinoamericano.

***De la «mentalidad del pirata» y la «moral del mendigo» a la construcción del «ser latinoamericano» como ciudadano moderno y universal***

Tradicionalmente se ha entendido a la Filosofía de la Educación como la reflexión filosófica sobre el fenómeno educativo, formulando y explicitando el fin último del acto educativo<sup>89</sup>. Pero, este fin último dependía de la visión sobre el destino ulterior del ser humano propuesto por la «promesa san Agustiniiana» o las «promesas de la modernidad». Entonces toda la acción educativa se centraba para inculcar en el individuo sujeto de la educación con contenidos de alguna de estas Promesas o las dos Promesas simultáneamente, aunque en algunos momentos se presentaban como contradictorias. Ello explica, por ejemplo, que la primera tarea de los sacerdotes conquistadores sea la de la evangelización del indígena y la extirpación de la idolatría como el primer acto educativo, así como todas las escuelas estuviesen bajo la tuición de alguna orden religiosa; o en el período Republicano la educación estuviese inspirado por la visión que proporcionó las *Promesas de la Modernidad*, orientado en la formación de déspotas ilustrados o “ciudadanos libres” que se autolegiasen y autogobernasen para construir una sociedad moderna bajo el reinado de la razón. Sin embargo, en este último punto, se debe destacar, estuvieron excluidos los indígenas. Esta mentalidad contradictoria e incongruente, que constituye una especie de disonancia cognoscitiva, en el latinoamericano, principalmente en el advenedizo, generó una «mentalidad del pirata» que pautó, y aún hoy lo sigue haciendo, un comportamiento contradictorio consistente en el afán de atesorar riquezas para disfrutar en Europa o Norteamérica; y, al mismo tiempo, una «moral del mendigo» que se expresa en un servilismo con los que cree son sus superiores y una actitud despótica con los que cree son sus inferiores.

---

<sup>89</sup> Luis Carranza Siles (1973: 29) piensa que el fenómeno educativo comprende tres planos: la educación y el hombre, la educación y la cultura y, por último, la educación y la sociedad. Dentro del primer plano están los problemas inherentes al hombre, problemas que deben ser tratados con anterioridad a aquellos otros que surgen en razón de la educación misma. Ello muestra la importancia que implica formular una visión sobre el ser humano, tarea que debe realizar la filosofía.



De esta manera, la filosofía de la educación en Latinoamérica no pudo generar una conciencia latinoamericana homogénea que permitiese la modelación de comportamientos según los alcances de las promesas internalizadas, sino una ambivalencia que, en algunos casos, condujo al enfrentamiento entre los puntos de vista contrapuestos, aunque, en rigor de verdad, siempre hubo una confrontación entre estas dos promesas. Ello explica el comportamiento de muchos políticos latinoamericanos.

### ***La «razón» como la facultad para la solución de los problemas Latinoamericanos***

El pensamiento griego conceptualizó al hombre dotado de la razón facultad por la que podía conocer a la realidad y, a su vez, discurrir el pensamiento a partir de ciertos principios racionales (cfr. Aristóteles, 1988: 83 y ss.). A partir de los argumentos mostrados por él no hubo discusión sobre esta definición. Pues, en la tradición occidental la «razón» en todas sus formas comenzó su reinado y se pensó que conduciría al hombre hacia su plena realización y progreso constante. Pero, si bien se entiende que la razón es la facultad fundamental del ser humano, no hay una respuesta única a la pregunta: ¿qué es razón?, por ejemplo, como ya señalábamos más arriba, se distingue a la razón en sustantiva, instrumental, teórica, práctica, etc. (cfr. Sintonen, 2001: 617 y ss.), con acepciones diferentes en cada caso<sup>90</sup>.

Sin embargo, existe una idea predominante en el sentido de que este tipo de conocimiento se alcanza haciendo un encadenamiento entre las distintas partes que constituye este conocimiento, que son también, otras ideas, de acuerdo a un principio universal. Por ello, este encadenamiento no es uno cualquiera, es válido para todos. La sistematización y expresión de este encadenamiento constituye la *lógica*, es decir, como la ciencia que tiene como objeto este encadenamiento (cfr. Aristóteles, 1988: 89 y ss.). Ahora bien, el conocimiento es siempre de algo, ese algo para ser conocido debe “ajustarse”

---

<sup>90</sup> Ferrater Mora (1980: 2774), en su *Diccionario de Filosofía*, define a la «razón» como una facultad o capacidad para alcanzar el conocimiento de lo universal, o de lo universal y necesario, de ascender hasta el reino de las «ideas» —ya sea como esencias, ya como valores, o ambos—. En la definición: «el hombre es un animal racional» ζῷον λογὸν ἔχων, el «animal poseedor de razón o logos»), el ser racional es estimado como la diferencia específica.

al tipo de encadenamiento que la razón como facultad ha establecido. De ello se deriva un atributo, la *racionalidad*. Por lo tanto, el algo que será *objeto de conocimiento*, en este caso, la realidad, debe estar ordenado de acuerdo a estos principios universales, por eso es *racional*, y la expresión o el *lenguaje* que expresa este conocimiento, también, debe estructurarse de acuerdo a los mismos principios universales, por ello, también, es *racional*, entendido como *logos*. De este modo, la *razón* es, por un lado, una *facultad*, por otro, una manera de estructurar un *lenguaje (logos)*, y finalmente, el orden en la *realidad* (cfr. Olivé, 1987: 136 - 139).

De este modo, se visualiza al *logos* como el mediador entre la *razón* como *facultad* y la *razón* como *realidad*. Pero el *logos* opera fundamentalmente en el plano conceptual, y el concepto, en el fondo, es el mediador por excelencia. De tal suerte que el concepto es, además, el medio por donde el ser humano accede a la realidad. De ahí que, en la tradición occidental, el concepto sea el medio por excelencia para llegar a la realidad en desmedro de otras facultades que pudiera poseer el hombre. La aceptación del *logos* como mediador de la realidad está tanto en la «promesa san agustiniana» como en las «promesas de la modernidad», con la diferencia en que en la primera el *logos* es un don de Dios; en cambio en la segunda, es natural al hombre y que se perfecciona con el ejercicio entre sus semejantes, por ello es un atributo de la especie humana, del *homo sapiens*.

A partir de la internalización de estas premisas, el filósofo e intelectual latinoamericano se ocupó fundamentalmente por orientar hacia una educación que posibilitase el ejercicio de la razón en el individuo humano, aunque en los hechos, por el arraigo profundo del «habitus» san agustiniano, el modelo educativo imperante no favoreciera a estos propósitos. Prueba de ello es que aún se encuentra en un rezago filosófico, científico y tecnológico. Mientras ello sucedía en Latinoamérica en Europa comenzó a vivirse una profunda revisión y crítica del contenido de las «promesas de la modernidad», tema que abordaremos a continuación.

## La crisis de las «promesas de la modernidad». ¿El surgimiento de la postmodernidad?

El año de 1944 salió a luz el libro de Horkheimer y Adorno que posteriormente será titulado como *Dialéctica de la Ilustración*<sup>91</sup>. Este libro fue la expresión de un sentimiento general de desencanto sobre las «promesas de la modernidad». En el prólogo de libro son muy explícitos cuando dijeron: “lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie” (1998:51 y ss.). En este caso, estaban diciendo que la modernidad, cuya promesa había sido la de emancipar y liberar al hombre de la barbarie medieval, que significaba vivir un período superior de la Ilustración, nuevamente se estaba ingresando en otra barbarie que significaba la “incesante autodestrucción de la Ilustración”. La argumentación fundamental era que la Ilustración, al entronizar a la «razón» —expresada en la ciencia y la técnica— con la intención de establecer su reinado en todos los actos humanos y convertir al mundo en un *orden racional*, puesto que el hombre ya había pasado el largo período de inmadurez durante el cual fue víctima de las fuerzas naturales y sociales, renunció a la verdad y a la felicidad del hombre a cambio del dominio sobre la naturaleza, y en este afán transformó a la «razón» en la «razón instrumental». Esta «razón instrumental» condujo al hombre, y lo está haciendo aún, a un proceso de alienación y cosificación y no a su liberación, tal como se prometió. Pues, creó otros mitos o utopías para reemplazar a los que combatió (cfr. ídem: 63 y ss.). Esta situación no cambió aún hasta hoy en día. Es más, en la idea de Hinkelammert, recién se devela la impostura de las «promesas de la modernidad», que prometió “destruir toda utopía para que no exista ninguna otra” (Hinkelammert, 2002: 10), sin embargo, bajo este grito de guerra construyó otros en nombres de una sociedad sin utopías. Todo ello fue un acto inútil del hombre moderno<sup>92</sup>, esto de enfatizar la

---

<sup>91</sup> J. J. Sánchez, en la introducción al libro de Horkheimer y Adorno señala que fue publicado originalmente bajo el título de Fragmentos filosóficos, en 1944, en una edición fotocopiada de quinientos ejemplares. Esta primera edición se hallaba aún para su venta a finales de los años cincuenta.

<sup>92</sup> Según Mata (2006: p. i.), este acto puede identificarse con la figura mitológica griega Prometeo, porque contraviniendo a Zeus le otorga al hombre el fuego, hecho que permitió el

razón y convertir todo en racional y tratar de comprender todo a través de la «razón», es decir, justificar todo lo que se presente con la pretensión de validar ante el tribunal supremo de la «razón» (Habermas, 1993: 30).

Por otro lado, las consecuencias de las «promesas de la modernidad» resultaron ser opuestas a lo esperado y prometido, por ejemplo, el dominio de la naturaleza implicó la degradación del medio ambiente, el orden social condujo al totalitarismo en nombre de la ciencia, el conocimiento de las fuerzas y leyes naturales no pudo detener las guerras globales con la tecnología más avanzada y la destrucción atómica, que aún hoy continúa siendo una amenaza como la espada de Damocles. Contrariamente a lo que se esperaba, la razón y la ciencia no condujeron a la realización de ninguna utopía en la que el hombre sería cada vez más perfecto —más humano— y feliz (cfr. Land, 2006: p. i.). Fue un acto inútil, como el de Sísifo de la mitología griega<sup>93</sup>.

Como una reacción a estas promesas incumplidas surgieron, a finales de la primera mitad del siglo pasado, varios cuestionamientos a las «promesas de la modernidad», entre ellas, lo relacionado con la legitimidad de la ciencia y la técnica como portadora de la verdad y la vía del conocimiento del mundo,

---

progreso de la humanidad. En esta metáfora el fuego representa pues, a la «Razón». Según Camus (cit. en Mata, op. cit.), la mejor identificación debiera ser Sísifo, porque el proyecto de la Ilustración, que es parte de las «promesas de la modernidad», no es posible. Entonces, “hace falta ser tontos para saber que Prometeo no es Prometeo, sino, Sísifo, para empeñarse una y otra vez en subir la roca hasta lo alto de la montaña”.

<sup>93</sup> No obstante ello, Mansilla (op. cit.), muestra los efectos negativos como aspectos positivos de la modernidad. Entre los efectos negativos se pueden mencionar:

- Anomia individual y colectiva
- Pérdida del sentido de la existencia humana
- Declinación de lazos primarios entre los seres humanos
- Destrucción masiva del ecosistema
- Consolidación de regímenes totalitarios

Pero, además tuvo aspectos positivos, entre ellos se pueden señalar:

- La filosofía, ciencia y técnica asociadas a la razón
- Impulso a la actitud crítica
- Como consecuencia de lo anterior, tendencia al antiautoritarismo

A su vez, se generó una serie de paradojas, por ejemplo:

- La convivencia entre civilización y barbarie, entre la racionalidad e irracionalidad, entre la razón substancial y la razón instrumental.
- La victoria de la democracia pluralista representativa generó el debilitamiento de los vínculos internos de la sociedad y la disolución de sus principios fundamentales.

generando una «crisis de legitimidad» que afecta a la concepción, fines y funciones de la ciencia; y con el afán de comprender la naturaleza de estas promesas se configuró la mentalidad que se autodenominó post moderna<sup>94</sup>, aunque no sabemos si es legítima esta denominación.

El filósofo norteamericano Jameson (1991: 15 y ss.), caracteriza los últimos años —desde finales del '50 o principios del '60— del siglo XX como un milenarismo de signo inverso que significó el reemplazo de las premoniciones catastróficas o redentoras por la sensación del *fin de un estado o período en la vida del hombre*, por ejemplo, el fin de la ideología, del arte, de las clases sociales, la crisis del leninismo, de la socialdemocracia, del estado del bienestar, etc. A todo este momento histórico denominó como *postmodernismo*<sup>95</sup>. Este período lo caracterizó como el debilitamiento o extinción del modernismo en todos los ámbitos de la cultura, como por ejemplo:

El expresionismo abstracto en la pintura, el existencialismo en filosofía, las formas finales de representación en las novelas, las películas de los grandes *auteurs* o la escuela modernista en poesía

---

<sup>94</sup> ¿Qué es lo post moderno? Lyotard (1998: 42) responde:

La postmodernidad no es una nueva época, sino la reescritura de algunos rasgos reivindicativos por la modernidad, y en primer lugar de su pretensión de fundar su legitimidad en el proyecto de la emancipación de toda la humanidad a través de la ciencia y la técnica. Pero esta reescritura, ya lo dije, está en acción, desde hace ya mucho tiempo, en la modernidad misma.

Con ello esta respuesta pretendió reencausar hacia la realización de las «promesas de la modernidad». Además, debemos puntualizar que Lyotard, uno de los principales representantes de esta corriente, distingue entre “sociedad” y “cultura”. A la sociedad actual denomina “sociedad post industrial” y a la cultura contemporánea “cultura post moderna” (cfr. Lyotard, 1991: p. i.).

<sup>95</sup> Gianni Vattimo (1987: 9- 20), en la *Introducción* de su libro *El fin de la modernidad*, justifica esta denominación a partir de los siguientes argumentos: a) que la postmodernidad, siguiendo la lógica interna de la modernidad, significa ubicarse en un más allá de la historia, es una posthistoria, porque la modernidad es una época dominada fundamentalmente por la idea de la historia del pensamiento, entendida como una progresiva «iluminación», apropiación y reapropiación de los fundamentos, de modo que las revoluciones teóricas o prácticas se entienden como recuperaciones, renacimientos o retornos. De ahí que la «superación», concepto clave en la dialéctica hegeliana, exprese el pensamiento moderno, como un desarrollo progresivo en el que lo nuevo se identifica con el fundamento-origen. b) La postmodernidad significa una despedida de la modernidad porque es la negación de esta idea de la «superación», porque el milenarismo inverso, no sólo es la novedad sino la disolución de lo nuevo, de la idea del progreso, de la historia lineal, por ello es una experiencia del «fin de la historia». En este sentido, la disolución significa ante todo ruptura de la unidad y no un puro y simple fin de la historia. Por lo tanto, no es una nueva época “superior” al modernismo, al contrario, el postmodernismo es una posthistoria.

[...] son todas consideradas como el florecimiento extraordinario y último de un impulso del auge modernista que terminó y se consumió en ellas (Jameson, op. cit.: 15).

Todo ello significó el desvanecimiento de la frontera entre la *alta cultura* y la *cultura de masas* o comercial cuyo centro se encuentra en la cultura norteamericana, que es la expresión interna y superestructural de un nuevo momento militar y económico de los Estados Unidos en todo el mundo, por ello el reverso de esta cultura es la sangre, la tortura, la muerte y el horror (ídem: 17 – 20).

Sin embargo, esta mentalidad “post moderna” se generó ya a fines del siglo XIX, con Nietzsche (1815 - 1900), al sostener que el conocimiento es una creación humana, por lo tanto, subjetivo y arbitrario. Centró su atención en el tema de la *veracidad*, aunque no fue el único que abordó este tema, pues, desde el siglo XVIII ya se llegó al reconocimiento de la importancia de la razón como última instancia para valorar cualquier conocimiento. El aporte sustancial, según García (1997: 27 y ss.), consistió en contraponer la *verdad* y la *fe*. Sobre la *fe* dijo que es producto de una débil actitud intelectual que conduce al suicidio de la razón, porque representa la *mentira* a toda costa. Para evitar este suicidio es necesario el *espíritu libre*. En tanto que el análisis de la *veracidad* de cualquier conocimiento debe partir de la consideración de que *Dios ha muerto* —tesis—; pero, si no existe Dios, entonces, la *existencia del hombre no tiene sentido* así como los valores que implica la vida, entre ellos, la *verdad* que se constituye en una farsa —antítesis—; entonces, ¿cómo conciliar la vida inútil del hombre con la búsqueda de la *verdad* entendido como los errores irrefutables del hombre? Sólo a través del *goce del juego* que proporciona el *arte* y la *actuación* del hombre, que también es un *juego*. El arte convierte la miseria misma en un goce —síntesis— (García, op. cit.: 33 – 39). Finalmente, considera las relaciones entre el *lenguaje* y la *verdad*. Sobre el lenguaje dice que es una especie de pacto social inconsciente mediante el cual se fijaba lo que había de ser aceptado como verdad, de este modo se trata de una «verdad convencional», y, en consecuencia, de un falseamiento pactado de la realidad. Porque la realidad en sí misma no es cognoscible. Por ello, tenemos un

conocimiento fragmentario de la realidad y el lenguaje es un obstáculo en vez de ser el puente que enlace el pensamiento con la realidad (ídem: 46 y ss.).

Este último aspecto fue retomado por Wittgenstein para analizar el lenguaje y su relación con la verdad como el principio legitimador de cualquier conocimiento. Wittgenstein (1994: 27 y ss.), en su libro *Los cuadernos azul y marrón* escrito entre 1933 – 1934, empieza con esta pregunta: *¿qué es el significado de una palabra?* La respuesta que da es que *es la explicación del significado de esa palabra*. Sólo hay dos formas de dar esta explicación y de éstas una es la correcta, por lo tanto, verdadera. Wittgenstein llama a la primera forma *definición verbal*, que consiste en explicar una palabra a partir de otras. Esta forma de explicar y comprender el significado de una palabra no conduce al aprendizaje del significado. La segunda forma es la *definición ostensiva*, que consiste en aprender el significado a partir de la mostración de aquello que se quiere explicar o comprender, ello sólo es posible mediante la *observación* de la cosa que representa la palabra, aunque existen palabras para las que no existen definiciones ostensivas. Ésta es la mejor forma de aprender el significado de una palabra y la única correcta. Pero, por otro lado, Wittgenstein (op. cit., 33) define el *pensar* como operar con signos o manejar signos, de este modo se hace posible observar el *pensar*, observar el manejo de signos. Esta definición es importante porque las palabras a ser construidas sobre el *pensar* no son metafísicas sino científicas y tienen sentido y significación, porque no sólo es posible observar, sino de hecho se observa, el manejo de los signos. Pero, ¿qué significa manejo de signos? La respuesta es sencilla: es el modo o modos de utilizar signos, y éstos constituyen *juegos de lenguaje*. Estos juegos son: dar y obedecer órdenes; hacer preguntas y contestarlas; describir un acontecimiento, contar una historia imaginaria, contar un chiste, describir una experiencia inmediata, hacer conjeturas sobre acontecimientos del mundo físico, hacer hipótesis y teorías científicas, saludar a alguien, etc. (ídem: 102).

En el juego de lenguaje de la ciencia se constata que está constituido por palabras cuyo aprendizaje fue a partir de la definición ostensiva. Al respecto, en una *conferencia sobre la Ética* que dio entre 1929 y 1930, dijo: “nuestros términos, usados como los usamos en la ciencia, son recipientes capaces sólo

de contener y transportar significado y sentido, significado y sentido *naturales*” (Wittgenstein, 1967: 19. *La cursiva está en el original*). Con esta expresión quiso decir que la ciencia no es posible más allá de este mundo, más allá del lenguaje significativo obtenido por definición ostensiva; traspasar estos límites es penetrar en el terreno de la metafísica. Lo característico de los juegos de lenguaje metafísicos es que no tiene referente en la cosa real, se adjudica una existencia que no la tiene, esto es se *hipostasía*. Con *hipóstasis* no se hace ciencia ni un juego de lenguaje significativo y con sentido, por lo tanto, nunca uno verdadero. Este análisis, permitió descubrir que la palabra es un *signo*, pero, como signo, implica procesos mentales como comprender, significar, interpretar los signos. A estos procesos, que creemos son los contenidos del pensar, se les adjudica una realidad que no la tienen, porque no es posible hacer una definición ostensiva de ellos. Sin embargo, “los signos de nuestro lenguaje parecen muertos sin estos procesos mentales” (Wittgenstein, 1994: 29). ¿Cómo resolver esta paradoja? No hay otro modo sino pasar por alto tal como se hizo con ese grupo de palabras llamadas metafísicas, si queremos permanecer en el terreno de la ciencia, aunque la maravilla y la admiración puede conducirnos a otros tipos de juegos de lenguaje, pero éstos no serán científicos, sino artísticos (cfr. Wittgenstein, 1967: 22 y ss.). Al parecer, el estrecho juego del lenguaje de la ciencia, que es portador de la verdad, es rutinario, predecible, hasta aburrido, porque no hay la sorpresa —en sentido nietzschiano—, sólo otro tipo de juego de lenguaje, que no sea el científico, en el que nos extraña la existencia del mundo, en el sentido de que nos produce la sorpresa, la maravilla, la admiración, el juego de lenguaje se constituye en un goce. Con ello, Wittgenstein extiende el juego de lenguaje a ámbitos fuera de lo científico para ingresar en el artístico.

Ahora bien, ¿qué de común tienen el concepto de *juego* en Nietzsche y en Wittgenstein? En primer lugar, en ambos filósofos está el concepto de *símil* detrás del concepto de juego. Puesto que la realidad no puede ser conocida, porque es incognoscible (Nietzsche), no podemos tener una *proposición verdadera* sin la garantía de Dios, por ello debemos recurrir a otras formas de conocimiento de la realidad que no impliquen el uso del *concepto*, y una de ellas es el *arte*, cuyo resultado es un *símil* de la realidad. En ello consiste el



juego, porque todo juego siempre es una simulación y el hombre un simulador o actor y hasta un disimulador<sup>96</sup> (cfr. Sevilla, 2003: 113 – 119). En este juego, en la simulación, el hombre encuentra el goce en contraposición a la miseria que implica la búsqueda de la verdad. Quizá este goce estético es el que le hace realmente más humano que, en la mayoría de los hombres, está en el juego del lenguaje. Al menos ello se desprende del pensamiento de Nietzsche, pero, Wittgenstein acentúa en que los diversos juegos de lenguaje constituyen *sistemas de comunicación* que producen efectos en la mente del oyente. Sobre este punto dice: “de que me *parezca* a mí —o a cualquiera— que sea así, no se desprende que es así. Lo que podemos dudar es si tiene sentido dudar de ello” (Wittgenstein, 1972: 13). Aquí aparece la relación entre el entendimiento y el lenguaje. Sin embargo, esta relación no es clara, porque el aprendizaje de las palabras que se refieren al entendimiento no es posible mediante la definición ostensiva, sino que deben derivarse de otras, es decir, mediante el manejo de signos (cfr. ídem: 17 y ss.). Por lo tanto, aquí surge el magno problema: ¿cómo establecer la verdad de este tipo de proposiciones como juegos de lenguaje? Quizá la garantía de la verdad de las proposiciones esté en las reglas del juego (ídem: 25), conocida como la *teoría de la verdad por coherencia*. Pero, lo importante en el planteamiento de Wittgenstein no es ésta sino el descubrir los efectos que se producen en los jugadores, dado un tipo de juego de lenguaje. En este punto se descubre la tarea y el papel de la filosofía, que no es otra cosa que constituirse en un método de investigación.

En segundo lugar, el análisis del lenguaje (discurso), como juego o manejo de signos, develó que los relatos producidos por los jugadores, sobre todo los científicos y técnicos, supusieron como principio legitimador a la verdad, entendido como la correspondencia entre lo dicho por el discurso y el hecho de la realidad; pero, de acuerdo a la argumentación de Nietzsche, esta verdad, tal como lo entendía la *teoría de la verdad por correspondencia*, era un

---

<sup>96</sup> Sevilla (2003: 113 y ss.), distingue entre *simulación* y *disimulación*. La *disimulación* es un acto y efecto de ocultación premeditada, pues, existe la intención de encubrir astutamente la intencionalidad de uno para que otros no sepan o para que parezca diferente de lo que es en verdad. En este sentido, puede calificarse de un acto perverso, pero que todo hombre realiza, por ello recibe, también, el nombre de *animal ladino*. En cambio, la *simulación* es una actividad vinculada a la imitación. Por ello, la *simulación* está enraizada en la actividad *poiética* y no genera de por sí la falsedad o la mentira, aunque no implica excluir el error.

falseamiento de la realidad, puesto que la *definición ostensiva*, también, era producto de un consenso entre los observadores. Pero, por otra parte, otros relatos o juegos de lenguaje, aquellos que no se referían a cosas sino a *símiles* o *imágenes*, engañaron fácilmente mostrándose como con sentido. De hecho, la mayoría de nuestro lenguaje contiene este tipo de juegos de lenguaje por lo que es necesario clarificarlos. Según Wittgenstein esta es la tarea del filósofo. En este afán por clarificar el sentido de los discursos no debe ocuparse del juego rutinario, aburrido y cerrado de los juegos de lenguajes aprendido por definición ostensiva; pues, a la luz del argumento de Nietzsche, la legitimación de la verdad de las proposiciones científicas no tenía tanta importancia como el indagar los efectos que producían los juegos de lenguaje en los jugadores, en los actores. De este modo se descubrió, gracias a Wittgenstein, que había otro juego entre el destinador y el destinatario; y este juego consistía en que el destinador debía convencer al destinatario para que se comporte, este último, de una manera como pretendía el primero. En este juego no importaba el referente, esto es, la verdad del relato, sino su *performance* (eficiencia y eficacia). De tal modo que, ahora, ya no era la verdad la que legitimaba el relato o el juego de lenguaje, sino la *performatividad* del discurso o juego de lenguaje (cfr. Lyotard, 1991: cap. 1 – 3).

Esta idea se complementó con la de Foucault sobre el poder. En su libro *Genealogía del racismo* (1998: 16 – 19) dice que desde la década de los '60s del siglo pasado emergió una proliferante criticabilidad de las cosas, de los discursos, que permitió descubrir que el gran discurso universal propia de las teorías totalitarias quedó suspendida, recortada, hecha pedazos, investida caricaturizada, teatralizada. Esto permitió la producción teórica autónoma a través de lo que Foucault denominó *retornos de saber*. Los retornos del saber significaron la insurrección de *saberes sujetos*, esto es, en la terminología de Foucault, que los contenidos históricos sepultados o enmascarados en el gran discurso universal totalitario, o los descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados, se acoplaron al saber universal. A esta actividad denominó *genealogía*, conceptualizado como el acoplamiento entre los conocimientos eruditos (universales y globales) con las memorias locales. Por este carácter, dice Foucault, son anti-ciencias, entendiendo por ciencia como

ese saber unitario, universalizador y global. Por tanto, los saberes locales acoplados a los universales y globales produjeron la insurrección de los saberes contra los efectos del poder centralizador dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso universal; sin embargo, ahí estaba incorporado el saber histórico de las luchas. En esta historia se mostró que había una represión en contra de los *saberes sujetos* ejerciendo su *poder* en varias formas posibles, pero, fundamentalmente a través del poder político (Foucault, op. cit.: 22-26). En esta relación o forcejeo de fuerzas, el conocimiento y el discurso científico fueron para controlar y someter, por ello la tarea del intelectual se planteó como el generar otro conocimiento a través de un discurso que desafía el control y el sometimiento, esto es, un discurso liberador.

Este aspecto se tornará muy claro en el libro *El monolingüismo del otro* de Derrida (1997: párraf. 1, 4 -5) a partir del análisis de la lengua con la expresión “no tengo más que una lengua, no es la mía”. ¿Qué quiso decir con esta frase? Cuando alguien utiliza una lengua y expresa una frase pide que crean en su palabra, quiéralo o no, en el orden de lo que sólo es creíble, y que lo dicho es verdadero aunque exprese un falso testimonio. Esta es la intención del que emite una frase, esto es, el *destinador*. Entonces, cuando dice que “no tengo más que una lengua, no es la mía” está diciendo que la lengua no es su bien natural, por eso mismo, históricamente puede, a través de la violación de una usurpación cultural, fingir que se apropia de ella para imponerla como “la suya”. Sin embargo, como quiere que le crean que es la verdad lo que está diciendo, esta creencia se quiere compartir por la fuerza o la astucia. De este modo, esta jugada del destinador generará otra, la liberación, la emancipación, la revolución del destinatario contra esta imposición del destinador, el otro con el que establece la conversación; aunque la astucia aparece para confirmar mediante su interiorización, su reapropiación. Pero, dado que no hay propiedad natural de la lengua ésta no da lugar sino a la furia apropiadora, a los celos sin apropiación. Entonces la lengua está loca, loca de atar. En este juego entre el emisor y el otro, la lengua ha mostrado ser un instrumento de dominación para imponerse sobre el *otro*, porque la dominación comienza con el poder de nombrar, con el uso del lenguaje, pero, a su vez, se vuelve contra el que emite

el discurso que le hace sentirse extraño en su propio terruño, es a su vez colonizado. Por ello, la frase “no tengo más que una lengua, no es la mía” adquiere sentido, porque no se habla más que una lengua y no se la *posee*, puesto que la lengua al volverse siempre al otro, es del otro, el otro la guarda. Venida del otro, permanece en el otro, vuelve al otro. Esta conclusión es importante dado que el discurso, como habla y escritura, es ambiguo y no transmite necesariamente lo que se quiere decir, por ello se debe deconstruir el texto, que incluye el análisis etimológico de las palabras, el juego de palabras involuntario y los deslices freudianos, con el fin de mostrar que el discurso no tiene ningún significado intrínseco.

Ahora bien, ¿Qué podemos concluir sobre lo dicho por los críticos de la modernidad?

Los filósofos estudiados apuntan al gran discurso formulado y denominado por nosotros como las «promesas de la modernidad», que hablaban de la emancipación de la humanidad a partir de la revolución francesa, a la realización de la razón a través del Proyecto de la Ilustración, y el enriquecimiento de todos bajo la «mano invisible» del mercado y la división del trabajo y la especialización. En las actuales circunstancias, este discurso ya no es creíble ni inspira confianza. Lo que ahora hace el capitalismo es explotar la fuerza del lenguaje que antes había desperdiciado, gracias al desarrollo de los media y de las técnicas de información y la informatización de la sociedad en su conjunto. Esta explotación del lenguaje tiene su expresión en que las frases dichas no dicen lo que generalmente o realmente se quiere decir. En otras palabras, hay una incongruencia entre la palabra como evento físico y el sentido o significado y la intervención del que emite. Por lo tanto, la verdad o falsedad de una frase ya no importa, sólo si la frase reduce o no la incertidumbre del sistema receptor, como sostiene la moderna *Teoría de la Información*. En este sentido, el lenguaje también es un «útil» en el sentido heideggeriano. Si reduce la incertidumbre se hace creíble y por tanto vende información. De este modo, el lenguaje portador del saber se convierte en mercancía. Al respecto, Lyotard (1991: p. i.) dice:

El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (Bildung) del espíritu, e incluso de la

persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revertir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su «valor de usos».

De ahí que el problema principal sea en establecer si el lenguaje es efectivamente un medio para comunicar. La conclusión de Lyotard es que no lo es porque el lenguaje es autónomo por ello es necesario decodificar sus secretos, tarea que debe emprender el filósofo contemporáneo (cfr. Lyotard, 1992: 1 y ss.).

Todo este razonamiento sobre los juegos del lenguaje y el abandono de la verdad en beneficio de la performatividad del lenguaje nos permitió caracterizar el momento actual. A nuestro entender el filósofo colombiano A. Camelo (2000: p. i.) lo hace con precisión el carácter del mundo actual cuando dice que:

... el desvertebramiento de la filosofía moderna; la abolición del sujeto; la eliminación del 'homo economicus'; la desuniversalización del pensamiento; la refutación de la ilustración racionalista; el descentramiento del pensamiento clásico; la deconstrucción del método científico en aras de la 'arqueología del saber' [...]; la negación de los conflictos entre clases y entre naciones; la relativización y desmaterialización de los fundamentos de la era moderna en aras de una 'pluralidad' y una 'diversidad' proclamadas como 'liberadoras'; y la negación de la causalidad en la historia, todo ello, concentrado en la expresión 'la muerte del hombre y el reinado del lenguaje'.

Todo ello constituye los signos característicos del mundo actual. ¿Es de este mundo postmoderno, entendido como el mundo sumido en crisis de las «promesas de la modernidad», el que el filósofo debe hacer abstracción vital? La respuesta a esta pregunta, dentro de la tradición occidental, es sí. Pero tiene dos variantes. La primera, sostiene que si se sigue la tradición de la razón

instrumental, entonces, la tarea del filósofo y su abstracción tiene que ver con el análisis del lenguaje, pues, este «útil» debe comunicar y no descomunicar, como sucede ahora. Por lo que debe plantear un sistema filosófico para recuperar el lenguaje para el diálogo y la comunicación y liberar de la tiranía del mercado. Pero, también, la abstracción del filósofo podría estar orientada hacia la recuperación de la razón substantiva como una «razón crítica», de este modo, nos encontramos con la segunda variante.

Ahora bien, ¿por qué fue necesario este recuento de la tradición filosófica occidental, haciendo énfasis, especialmente, en las promesas elaboradas por la filosofía occidental? La respuesta es simple. Porque ello permitió comprender, a partir del develamiento del «habitus» de la filosofía occidental, la reproducción de la cultura latinoamericana como reflejo de la europea y crear la mentalidad del filósofo e intelectual latinoamericano. En el caso boliviano, concretamente el de Warisata, a esta filosofía y cultura occidentales se insertaron algunos elementos de la amautica andina, tema que es asunto del siguiente apartado.

### **La promesa de la amautica andina**

Antes de abordar este tema debemos realizar una breve explicación sobre lo que entendemos por amautica andina. Esta idea hemos tomado de Mariano Martín Isabel quién escribió un artículo titulado *La filosofía peruana frente al problema de los orígenes* en la *Revista de Hispanismo Filosófico* en 1999. La conclusión fundamental de Martín (1999: 30 – 31) es que no se puede hablar de una filosofía peruana sin ignorar una realidad, y ésta es que la cultura ancestral está sumergida en la cultura criolla. Pero, por otro lado, toda historia de la filosofía tiene la obligación de arrancar de los orígenes, en este caso, también, del pensamiento ancestral. En el pensamiento criollo, los andinos no hablaron con voz propia sino por interpretaciones y construcciones cristianas que hacen sospechar de la escasa fiabilidad de los testimonios de los cronistas. Todo ello, sin embargo, no significa que no hubiese una construcción mental sistemática, al contrario, se desarrolló un pensamiento reflexivo por un grupo de hombres denominado «amautas» cuyo resultado es la «amautica». Sin embargo, este pensamiento tuvo sus diferencias con relación al pensamiento occidental, éstas se expresaron en que el hombre andino prefería

lo concreto antes que el modelo universal, conocía lo concreto y en detalle por asociación y no por inducción generalizadora, no sólo respetaba la pluralidad sino enriquecía, buscaba la convivencia con la naturaleza y la inmersión en su seno como fuente de vida y renovación, y nunca interpuso instrumento alguno entre él y la naturaleza, por ello su relación con ella es vital, ritual, casi mágica. Por lo tanto, su concepción y constructo de la «racionalidad» fue diferente que la del hombre occidental, acentuado en estos últimos tiempos en la razón instrumental (Peña, 2008: 31 – 33).

Por otro lado, Jaroszynski (2005: 50 y ss.), sostiene que la aparición de la filosofía en el mundo griego así como el concepto desarrollado es único y tan particular en el que difícilmente se aplicaría legítimamente este concepto a otras formas que no fuese la griega, por lo tanto, no sería legítimo hablar de una filosofía andina. Esta particularidad estaría dada por la forma cómo habría evolucionado el concepto de *filosofía* en el mundo griego, desde un saber o conocimiento práctico necesario para un trabajo artesanal atribuido a Patroclo, pasando por la concepción de Homero como un conocimiento práctico magistral, seguido por la idea de los Siete sabios griegos que concebían como una maestría en política o la habilidad magistral en componer un buen discurso de los sofistas, hasta la concepción actual como un saber sin ninguna aplicación práctica. Todo esto muestra que el concepto actual de *filosofía* es una construcción *ex post*, ahí radica su particularidad. Por estas consideraciones, al pensamiento desarrollado en esta región del mundo, por los amautas del período pre hispánico, hemos denominado «amautica»<sup>97</sup>, cuya construcción, también, es *ex post*. Pero, debemos enfatizar que en este

---

<sup>97</sup> J. Alcántar (s.f., p.i.), cree que es posible una filosofía pre hispánica, entendiendo por filosofía la capacidad de pensar, reflexionar propio del hombre. Expresa de este modo:

Pienso que ni Platón, ni Aristóteles, ni ningún otro sabio griego se plantearon jamás el problema de la existencia de una filosofía griega; ni Hobbes, ni Locke sobre la existencia de una inglesa; ni tampoco Descartes o Voltaire sobre una francesa; pero entonces ¿por qué los latinoamericanos, nos vemos por momentos forzados a iniciar, en nuestro filosofar, planteándonos el problema de si existen realmente una filosofía en nuestro mundo prehispánico? Creo que es una cuestión que afecta a nuestro propio ser, nuestro ser como hombres, ya que el pensar, reflexionar es propio del hombre; y es este pensar, es este reflexionar el que está puesto en duda cuando nos preguntamos sobre su posibilidad entre hombres como nosotros. Esto es, nos estamos preguntando, nada más y nada menos si somos o no hombres.

propósito hemos cuidado construir la *amautica andina* a partir de sus propias categorías.

Sin embargo, debemos realizar algunas puntualizaciones. Por las dificultades que acarrea la carencia de fuentes documentales para reconstruir la *amautica andina*, por un lado; y por la creencia de que la sociedad andina fue oral, por otra; el pensamiento andino aquí presentado tendrá un carácter hipotético y no debe considerarse como algo definitivo. Esta puntualización que limita el alcance del término filosofía no se aplica al pensamiento latinoamericano, por ser éste heredero, de algún modo, de la tradición filosófica gestada en Grecia, por ello, a la reflexión filosófica producida en Latinoamérica después de la conquista es legítimo denominarla *filosofía latinoamericana*.

La conclusión anterior es importante porque delimita lo que entendemos como *amautica andina* de lo que es *filosofía latinoamericana*. En este trabajo se hizo un esfuerzo por reconstruir lo que probablemente fue el pensamiento de los hombres andinos en el período pre-hispánico. En todo caso, un pensamiento muy elaborado, como el que pretendemos realizar, debe necesariamente ser abstracto, en ese sentido, tanto la *amautica*, como la que se está construyendo, como la filosofía son producto de una abstracción, sea vital, filosófica o *amautica*. Quizá esta abstracción sea como consecuencia de los grandes temas que han preocupado al ser humano. Si esta conclusión es cierta, entonces, al establecer la existencia de la abstracción en la cultura ancestral no occidental, llámese andina, maya o náhuatl, etc., podemos establecer la existencia de un pensamiento abstracto aunque no responda a los cánones de la cultura occidental, tal como sucede con el pensamiento andino<sup>98</sup>, con ello justificamos la denominación legítima de *amautica andina*.

Ahora bien, ¿qué es abstracción? Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) (2002), viene “del lat. abstractiō, -ōnis. 1. f. Acción y efecto de abstraer o abstraerse”, y abstraer es “separar por medio de una operación intelectual las cualidades de un objeto para considerarlas

---

<sup>98</sup> El filósofo J. Estermann (2006, 64 y ss.), sugiere que, aunque es difícil por no decir imposible, es necesario establecer equivalentes homeomórficos lingüísticos con un trasfondo conceptual propio entre la cultura occidental-anglosajona y la cultura ancestral no occidental, en general, y la andina, en particular.



aisladamente o para considerar el mismo objeto en su pura esencia o noción”. Esto quiere decir, que la actividad filosófica, como también la amautica, es una actividad tan artificial del ser humano que deliberadamente extrae y separa intelectualmente las propiedades de las cosas para crear un concepto sin las propiedades extraídas<sup>99</sup>. En la opinión de Johansson (2005, 69), para el tema que nos ocupa, esto es, la «abstracción en el mundo no occidental» se habría demostrado su existencia en 1956 cuando se publicó la *Filosofía Náhuatl* de Miguel León-Portilla, “quién encontraba en los textos indígenas recopilados por los españoles en el siglo XVI una configuración eidética digna de llamarse «filosofía»”. Lo que significa que ya había abstracción en las culturas no occidentales<sup>100</sup> desde la época pre-hispánica. Isabel Monal (1985, 31 y ss.), al respecto, distinguía tres grandes regiones culturales en la América pre hispánica:

- a) la cultura náhuatl,
- b) la cultura maya y,
- c) la cultura andina.

Según esta filósofa estas tres culturas habrían desarrollado un pensamiento que ella califica de pre-filosófica al reflexionar fundamentalmente sobre el «origen del mundo» (cosmogonía), sobre los «dioses» y sobre el «sentido de la existencia del hombre en el mundo».

En el caso andino, Josef Estermann (2006: 97 - 120), en su libro *filosofía andina*<sup>101</sup> publicado originalmente en 1998, piensa que puede obtenerse abstracciones de la cultura andina a partir de lo que él denomina los «mitos fundacionales» de esta cultura. Aquí debemos hacer notar que estos «mitos fundacionales» no son patrimonio exclusivo de la cultura andina, sino que todas

---

<sup>99</sup> En este sentido, el concepto más abstracto que la mente humana jamás haya creado es el concepto de “ser”, tan general que es carente de determinaciones, por lo tanto es “nada”, de tal suerte que por el proceso de abstracción llegamos del “ser” a la “nada”.

<sup>100</sup> Denominamos de un modo general como culturas “no occidentales” a aquellas culturas que tienen una matriz cultural diferente a la occidental, o mejor dicho, que no tienen como matriz a la tradición griega y judeo cristiana.

<sup>101</sup> La referencia bibliográfica completa de esta primera versión es la siguientes:

Estermann, J. (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya-Yala. [Existe una versión más reciente publicada en La Paz, Bolivia, en el año 2006. Además, esta obra ha sido traducido al alemán publicándose en 1999].

las culturas han tenido, y tienen aún, sus propios mitos fundacionales. Esto significa que la filosofía occidental estaría construida, también, a partir de sus propios mitos fundacionales.

Si esta conclusión es cierta, entonces, la *amautica andina* es producto de un tipo de abstracción análoga a la abstracción filosófica occidental, y como tal ha generado una promesa que ha pautado el desarrollo de la sociedad pre – hispánica.

### ***El develamiento de la promesa de la amautica andina a partir del mito fundacional***

Una cuestión preliminar que se debe resolver es lo referente al «mito fundacional». ¿Cómo definir un «mito fundacional»? De acuerdo a Estermann (2006: 48), un mito fundacional es la experiencia vivencial inicial, el *mythos*, la “narración” fundacional inconsciente, desapercibido y subyacente a cualquier forma de racionalización y conceptualización. Entonces, si hemos de aceptar la investigación realizada por Estermann, podemos afirmar que la *amautica andina*, como abstracción análoga a la abstracción filosófica occidental, se habría construido a partir de los mitos fundacionales construidos por la sociedad prehispánica. Uno de estos mitos y que permite comprender los temas de la *amautica andina* es explicado a continuación.

### ***La «relacionalidad» como principio de toda realidad y como ontología fundamental de la amautica andina***

El mito fundacional, cuyo desarrollo se constituirá en el principio de la *abstracción amautica* y sobre cuya base se erigirá la promesa andina, trata de responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es el principio de todas las cosas? Esta es una pregunta por el principio o fundamento, el *Arjé* del mundo, tal como se supone lo concebían los seres humanos en el mundo prehispánico andino. A esta pregunta, Estermann (op. cit.: 108, 110 y ss.) responde afirmando que en el pensamiento amautico el principio de la realidad no es la «sustancia», como sostenían los griegos<sup>102</sup> sino la «relación» sin «relata», “la relación

---

<sup>102</sup> La historia de la filosofía occidental muestra que los primeros filósofos griegos consideraron que el principio de la realidad era el aire (Anaximandro), *ápeiron* (Tales de Mileto), los cuatro elementos materiales, el agua, el éter, el fuego y la tierra (Empédocles), y otros. (cfr. Laurent, 1984).

sustancial”, la “relación” como *arjé*. Este aspecto marcará la diferencia fundamental en la formulación de la *ontología fundamental* de la tradición occidental con relación a la *amautica andina*, y por supuesto, también, en la concepción de la *razón* y la racionalidad.

La «relacionalidad», como una conceptualización abstracta, se constituye en el primer principio de la realidad sobre la que se construirá la *ontología fundamental* andina y, a su vez, en el principio de la *lógica andina*. Este principio de la «relacionalidad» impregna la vida cotidiana de los hombres y mujeres andinos aún en el mundo actual, pero principalmente en el «ayllu». Pues, es inconcebible un individuo como tal; en todo caso se considera al individuo un ‘nada’ o un ‘no ente’, en cambio el individuo se realiza en «relación» con su complemento varón o mujer, según sea mujer o varón<sup>103</sup> el individuo en cuestión.

La «relacionalidad», como principio de la «ontología fundamental<sup>104</sup>» andina, concibe que es la «relación», y no el «ente», sobre la que se construye el mundo y, en su lógica relacional y complementaria, es incluyente y centrada en el «yo-otro» o «nosotros», el *jiwasa*<sup>105</sup>, complementario. En cambio, como dijimos líneas arriba, la cultura occidental construyó su «ontología fundamental» a partir del “ente” individual y de la lógica excluyente como principio ordenador de las cosas de la realidad. Por ello, esta ontología es excluyente, es centralmente «yo-yo» que ignora al «otro». De ahí que esta «ontología fundamental», el de la *amautica andina*, concebirá al sujeto como «par o en paridad» y generará una matriz cultural diferente a la de la filosofía occidental y la concepción de lo que es el sujeto en la *amautica andina*.

---

<sup>103</sup> Aún hoy en día, en regiones altiplánicas de Bolivia, no se considera como una persona adulta para ejercer sus deberes y derechos ciudadanos a los solteros/as no obstante la edad madura que pudiesen tener, aún siguen siendo considerados como ‘menores de edad’ que deben estar bajo la tutoría de otra persona que ha entrado en relación con su complemento (cfr. Arnold, et al, 1992: 46 y ss.).

<sup>104</sup> En su sentido general la ontología es la doctrina sobre el «ser». Ahora bien, ¿qué es el ser? O, ¿quién es el ser? Son preguntas que han ocupado a la filosofía occidental. La primera narración mítica sobre esta pregunta constituyó la base de toda la concepción sobre el ser de una cultura, de ahí denominamos como la «ontología fundamental». En ese sentido, la cultura andina también tiene su «ontología fundamental» que difiere de la occidental.

<sup>105</sup> En aymara se distinguen 4 personas: primera persona, *naya* = yo, segunda persona, *juma* = tú, tercera persona, *jupa* = él/ella, y cuarta persona, *jiwasa* = nosotros (inclusivo).

### *El ser andino como sujeto comunitario o la antropología de la amautica andina*

De acuerdo con las premisas del punto anterior, el *sujeto* en la amautica andina es una «paridad», el *chachawarmi*<sup>106</sup>, por lo tanto, no es un sujeto individual sino un «sujeto comunitario», en tanto conformando una comunidad a partir de sus contrarios complementarios (varón – mujer). En la terminología de Estermann (2006: 110 y ss.) es el *runa/jaqui*<sup>107</sup>, para designar al hombre/mujer andino. Esta puntualización es importante, porque el *runa/jaqui*, en tanto individuo es nada, un ‘no-ente’, es algo totalmente perdido, si no se halla insertado en una red de múltiples relaciones. Una persona aislada y desrelacionada es un ente (socialmente) muerto. Esta forma de concebir al sujeto sigue vigente en las estructuras profundas de la mentalidad andina, del *chachawarmi*, tal como muestra la investigación antropológica realizada por Arnold et al (cfr. 1992: 46 y ss., 78 y ss.). Esta concepción pauta el accionar y la interrelación entre los miembros de las comunidades indígenas.

Quizá esta visión distinta al occidental, sumado a ello las razones estrictamente políticas y económicas del imperio español, la que motivó plantearse a los primeros conquistadores españoles la siguiente cuestión: ¿el indígena americano es un hombre —es un «ser humano»? En el fondo, ésta era la cuestión que se debatió, entre 1550 – 1551 ante la Junta de Valladolid, en la llamada disputa de Valladolid entre Fray Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda<sup>108</sup>.

---

<sup>106</sup> Es una palabra compuesta del aymara, *chacha* =varón; *warmi* = mujer.

<sup>107</sup> *Runa*, en quechua y *jaqui*, en aymara, es hombre en el sentido de ser humano.

<sup>108</sup> Cfr. Maestre (2004). La pregunta formulada tiene su inspiración en el documento de Maestre titulado: “*Todas las gentes del mundo son hombres. El gran debate entre Fray Bartolomé de las Casas (1474 – 1566) y Juan Ginés de Sepúlveda (1490 – 1573)*”. Los demás elementos de la referencia van en la bibliografía. Un breve resumen de los argumentos esgrimidos en esta disputa se presenta de este modo: La argumentación de Juan Ginés de Sepúlveda, descrito en Maestre (op. cit., 110 y ss), se apoyaba en las siguientes razones por las que se justificaba la acción contra los indios: a) servidumbre natural de los indios, b) obligación de eliminar los sacrificios humanos y antropofagia por los indios, c) obligación, por derecho natural, de liberar a los inocentes sacrificados en tales ritos, y d) favorecer la predicación del cristianismo. El Padre Fray Bartolomé de las Casas refutó a cada uno de los puntos, sin embargo, el aspecto más importante y que fundamenta a las otras es la primera, porque los otros temas disfrazan el problema filosófico fundamental. En la contra-argumentación, De las Casas decía que la servidumbre o esclavitud se debía aplicar a una clase de bárbaros, a los que Aristóteles denominó «siervos por naturaleza». Esto es a los hombres “que por impío y pésimo instinto... no se gobiernan ni con leyes ni con derecho” (cit. en Maestre, op cit., 118 – 119). De hecho el Padre De las Casas, de acuerdo con el paradigma aristotélico – tomista dominante, distinguía

Esta forma distinta de ver al runa/jaqui, como relacionado con su complemento recíproco necesario, el «yo - tú», nos conduce al punto de partida de la ontología andina (cfr. Grijalva, 2004, p. i.), la ontología fundamental, y este es el “nosotros”, el «jiwasa» arraigado a la Pachamama<sup>109</sup>. Este arraigo constituye el «estar» y no el «ser» del hombre andino. Lo que quiere decir que la ontología andina no se construye a partir del «ser» sino del «estar». Porque «nosotros», el «tú - yo», —la primera relación— «está (estamos)» en la (o nos cobija la) Pachamama<sup>110</sup> —segunda relación—. Al respecto, Grijalva (2004, p. i.) es más contundente. Dice: “el nosotros estamos se refleja como una experiencia inmediata que no puede ser mediada por la reflexión autoconsciente, y por ello le es irreductible [...]. Entonces, nuestro *ser* es un ser que equivale a un *estar*, estar en el mundo, pero un *estar aquí*, estar sembrado en la tierra”.

Esta conclusión es importante, porque la visión antropológica de la amautica andina es que el sujeto, el *chachawarmi*, constituye un par complementario, necesario e indispensable que tiene un papel en la estructura del cosmos<sup>111</sup>, tema abordado a continuación.

---

dos clases de siervos o esclavos, los por naturaleza y los por derecho. Los indígenas no eran, precisamente siervos por naturaleza, sino por derecho, el derecho de conquista. Ello significaba que no se despojaba de su condición de ser humano al indígena americano, aún de acuerdo al paradigma de la filosofía occidental.

<sup>109</sup> Debemos insistir en que del concepto de «par» se deriva otro, el «nosotros», el *jiwasa*, en tanto el «yo» y el «tú» siendo iguales y pares. Pero, como el par «yo - tu», el *jiwasa* es el que en realidad está arraigado en la Pachamama, es este par el que toma conciencia de su arraigamiento en el «*nosotros-estamos-en-la-tierra*». Esta es la categoría óptica fundamental del «sujeto comunitario» andino.

<sup>110</sup> Aún no hay acuerdo para conceptualizar el término Pachamama. Sólo podemos decir que trasciende el término «madre tierra», por ejemplo, puede entenderse como «madre naturaleza» o como el «siendo aquí y ahora» con todos los seres del mundo de arriba, el *alajpacha*; el mundo de abajo, el *mank'apacha*; y este mundo, el *akapacha*. En este sentido incluye a los tres mundos andinos.

<sup>111</sup> Como parte sustancial de las estructuras profundas —el habitus andino— que pautan el comportamiento del sujeto andino, el *chachawarmi*, se tiene al concepto de *cosmos*, representado en la *casa* como estructura organizativa en torno al cual giran otras estructuras. De este modo, los ritos que implican la construcción y la misma construcción de la *casa* expresan vivencialmente la manera de cómo está contenido el saber sobre el *cosmos* y, a su vez, transmitido y compartido, es decir, está, también, la estructura del saber y sus formas de transmitir y compartir. Lo que quiere decir, que la misma estructura del *cosmos* está en la estructura del saber y, al mismo tiempo, en la estructura del transmitir y compartir. En este sentido, es análogo al *logos* griego.

*El destino del ser andino como el «chakana» o «hacedor de puentes» entre los elementos del cosmos o la concepción amautica de la historia*

La conclusión del punto anterior es que este estar arraigado a la Pachamama es el **primer** momento como experiencia vivencial del «sujeto comunitario» y trae aparejada la autoconciencia de su puesto en el cosmos como «ser chakana» y el «hacedor de puentes» entre los otros términos de la relación. Según Estermann (op. cit.: 110 - 111) en la «amautica» andina, como ya se dijo, el *cosmos* está constituido por una red de nexos y vínculos que constituyen estructuras organizativas en torno al cual giran otras estructuras, por ello es la fuerza vital de todo lo que existe. En esta red de nexos y relaciones, los elementos no cuentan. En el principio fue la relación y, después, los «términos» de la relación. Puesto que el verdadero *arjé* es la relacionalidad de todo, que se manifiesta en todos los niveles y campos de la existencia. Por lo tanto, los «términos» de la relación que constituye el sujeto comunitario (hombre/mujer o *chachawarmi*), en tanto individuos, ontológicamente son secundarios. Sin embargo, tienen un importante papel, que consiste en ser el «puente» y el ser «hacedor de puentes» o «chakana» con otros «términos» de la red de nexos y vínculos del cosmos; pues, él mismo, la paridad *chachawarmi*, está conectado con otros seres naturales y espirituales y con sus semejantes (otras paridades). Este es el **segundo** momento de la autoconciencia —de la experiencia vivencial— del «sujeto comunitario» andino, como producto de su arraigamiento en la Pachamama. “Saberse arraigado a la tierra es la primera forma óptica del conocer y del saber andino [...] La sabiduría óptica del pueblo a diferencia del saber epistemológico del occidente empieza por saberse arraigado y no por el desprendimiento de ella” (Grijalva, op. cit.). Este saber hace tomar conciencia de su papel como «puente» o «chakana» entre los seres de distintos niveles del cosmos, *akapacha* (este mundo), *alajpacha* (el mundo de arriba) y *mank’apacha* (el mundo de abajo). Pero, este papel no le hace superior ni inferior con relación a los otros seres naturales y espirituales del cosmos que constituyen los otros «términos» de la relación. Esto quiere decir que todos los «términos» de la relación en el *cosmos* son iguales en tanto pares. Este punto será fundamental, luego, para

comprender la eticidad del runa/jaqui andino, y por supuesto, de la concepción sobre la educación en la amautica andina.

Por lo tanto, se puede decir que el «sujeto comunitario» no tiene un puesto privilegiado en el cosmos, sino sólo el humilde papel de *ser el puente* o el ser *hacedor de puentes* entre los distintos seres y niveles del cosmos para propiciar el equilibrio perfecto y armónico en el cosmos. Sin embargo, en el curso de la historia del cosmos andino se ha presenciado períodos de desequilibrio que han significado grandes catástrofes, tanto naturales como sociales, en los tres niveles del mundo andino, superando las fuerzas del sujeto andino sin poder restablecer este equilibrio. Pero, ello no significó que no se restableciese este orden andino perfecto siguiendo su propia dinámica, a esta esperanza denominaron *Pachakuti*, el retorno al orden o estructura organizativa perfecta, que no es el retorno o vuelta al estado anterior con los mismos elementos del cosmos, sino a las *estructuras organizativas* que conducen al equilibrio perfecto y armónico, tal como se desprende de las investigaciones realizadas por el científico boliviano E. Molina (1999: p. i.) sobre los glifos de la Puerta del Sol de Tihuanacu, expresados en los números perfectos leídos e interpretados con un método tihuanacota denominado por él *tetraléctica*, correlacionados con las del filósofo Lajo (2006: 77 - 104) sobre la ruta física de la sabiduría andina y la línea de la verdad. A partir de este concepto, el investigador Fernando Huanacuni (2003: p. i.), en una conferencia realizada en la ciudad de La Paz, el 8 de septiembre de 2003, sugirió que en la historia del cosmos andino se presenciarían las siguientes etapas en dirección a este *Pachakuti*: a) el proceso *maya* o del Cóndor, que es el despertar del sujeto andino, es como la iluminación de la conciencia a semejanza de un rayo. b) El proceso *paya* o del Puma, significa que el despertar encuentra buscando respuestas a sus preguntas, en ese sentido es un cazador. Buscas respuestas en sistemas religiosos, políticos, ideológicos, etc. c) El proceso *quimsa* o de la Serpiente (Katari) es la reflexión que permite madurar los saberes desarrollados en la anterior etapa. Y, finalmente, d) el proceso *pusi* o de la Llama, que se realiza en la congruencia entre el saber reflexivo teórico con el práctico, sobre todo en la maestría que conduce a la apertura y acceso a la

realidad, es decir, a la presentación simbólica y vivencial de la realidad. Esta explicación es análoga a la *filosofía de la historia* del occidente.

Ahora bien, si la primera experiencia vivencial del «sujeto comunitario» le hace darse cuenta de su arraigamiento y de su «nosotros-estamos-aquí-siendo», por un lado, y de su papel como ser el puente o ser el hacedor de puentes, por el otro, ¿cómo se forma el ser andino como una paridad relacionada incluyentemente?

#### *La formación del ser andino a través del «camino del justo o del noble»*

En el libro *Qhapaq Ñan; la ruta inka de sabiduría*<sup>112</sup>, el filósofo peruano Javier Lajo (2006: 77 y ss.), postula la idea de que desde el período pre-inka, esto es, desde el período tihuanacota, se tenía un modelo de formación del hombre/mujer andino que él denomina en quechua *Qhapaq Ñan* o *Camino de los Qhapaq*. Este camino permitía, a quién transitar por el mismo, alcanzar a ser justo o noble, en el sentido de encarnar la justicia y, además, en ser portador de la verdad. ¿Qué se entendía por ser justo? La respuesta viene dada por Estermann (op. cit.: 251 y ss.), cuando dice que consistía en conservar y perpetuar del orden cósmico, entendida por este orden el establecer o mantener la relacionalidad universal de todo lo que existe, según los principios de *correspondencia*, *complementariedad* y *reciprocidad*. En este conservar y perpetuar jugaba un rol importante el ser humano, hombre/mujer, andino, en su papel de *chakana*, es decir, de puente y hacedor de puentes y como cuidante de este orden pachasófico<sup>113</sup>. De este modo, se develaba la función cósmica del ser humano, la paridad hombre/mujer andino, como conservador y perpetuador del orden cósmico mediante la “presentación” ritual y ceremonial de este orden. Ésta era su responsabilidad, lo contrario implicaba un trastorno severo en el orden cósmico que traía consigo desequilibrios entre los distintos elementos del cosmos, que podía significar trastornos naturales y espirituales. Así emergía una jerarquía de valores en cuya cúspide se ubicaba

---

<sup>112</sup> Del mismo autor circula en internet un artículo con el título de *Qhapaq Ñan; la escuela de sabiduría andina*. De la lectura de ambos textos se establece que el contenido fundamental es el mismo. Con ello queremos destacar que el tema abordado es fundamentalmente la formación del hombre/mujer andino.

<sup>113</sup> “La *pachasofía* es ‘filosofía de *pacha*’: reflexión integral de la relacionalidad cósmica, como manifestación de la experiencia colectiva andina de la ‘realidad’” (Estermann, 2006: 158).



el acto que implicaba la conformidad con la normatividad de la reciprocidad. Este acto era, pues, la *justicia* en el sentido de equilibrio cósmico. La *justicia*, en este sentido, se definía en el sentido de establecer o restablecer el equilibrio en la reciprocidad. Las relaciones recíprocas garantizaban, entre los seres humanos y grupos humanos, un intercambio justo y equilibrado de bienes, de favores y hasta de emociones (Estermann, op. cit.: 25).

Pero, lo importante de la tesis de Lajo (2008: 34 y ss.) es que demuestra que la paridad hombre/mujer se formaba en la justicia y verdad, esto es, en los rituales que implicaba la conservación y perpetuación del orden cósmico en la ruta física que comprendía una línea recta que une las ciudades de Potosí y Cajamarca a 45° sobre el eje norte-sur, en los que se encuentran los templos pares de la isla de Amamanti en el lago Titicaca. ¿Cuál es la importancia de esta ruta física de la sabiduría? En la mente del sujeto andino, la formación del runa/jaqui, el *chachawarmi*, como *chakana* y cuidante del orden cósmico, no era cognitivo – conceptual sino experiencial y vivencial como consecuencia de su «estar» en la Pachamama; y la Pachamama no era algo conceptual sino real y físico. Por ello era necesario transitar en esta ruta para saber cómo el sujeto andino se abre y accede a la realidad, puesto que de este su saber se derivaban las estructuras organizativas del cosmos con el fin de saber cómo mantener el equilibrio perfecto y armónico del cosmos.

¿Qué se entendía por verdad? En opinión de Lajo (2006: 91, 112), los andinos de la época prehispánica concebían a la verdad como la vida misma, la hija del *yanantinkuy* (la paridad) y de los dos cosmos, cuyo vínculo producía y permitía la conciencia del existir arraigado en la *Pachamama*, la Madre Naturaleza. Pero, ¿qué se quiere decir con esta expresión? Debemos recordar que en la concepción andina el abordaje a la realidad era y es aún por lo concreto y por asociación antes que por deducción o inducción; ello significaba que carecía de importancia el establecer la verdad mediante la contrastación entre el discurso y la realidad o mediante la coherencia del discurso. Lo que importaba es que los procedimientos que se seguían en los ritos fuesen los correctos para, precisamente, conservar y perpetuar el orden cósmico y no provocar el desequilibrio de este orden por no seguir el orden establecido, hecho que significaba perpetuar la vida y la paridad en el caso de realizar los

ritos correctamente, o atentar contra ellas, en caso contrario. De este modo, la verdad era sinónimo de rectitud o correctitud, en el sentido de correcto, en la presentación o revivificación simbólica de la realidad. De ahí surge la pregunta, como en el caso de la ruta de la sabiduría, ¿no habría una similar con relación a la verdad? En la opinión de Lajo (2006: 34, 86, 91, 97), tal como había una ruta física de la sabiduría, él postula una línea física de la verdad que denomina en quechua *ch'ekkalluwa*. Esta línea diagonal o *ch'ekkalluwa* tiene un ángulo de 20° y 30' con relación a la línea vertical o del eje norte-sur sobre el globo terrestre. Esta línea no es una cualquiera, sino el ángulo óptimo del eje de rotación de la tierra, la inclinación de equilibrio o *Yanan – Tinkuy* (la complementariedad proporcional) que hace que la tierra rote frente al sol de forma más inteligente, para que se complemente y proporcione todos los climas de los hemisferios, estableciendo turnos en cada una de las latitudes para los ciclos estacionales manteniendo la vida y la biodiversidad. Por tanto, la verdad, para los antiguos andinos, no era un concepto abstracto sino algo concreto real y físico cuyo criterio era si permitía la vida y el equilibrio cósmico o provocaba el desequilibrio atentando contra la vida<sup>114</sup>.

En síntesis, todo ello significaba que el chakana, como cuidante del orden cósmico debía saber sobre esta línea para que sus acciones contribuyan al mantenimiento o retorno del orden cósmico. Ahí la importancia de la formación del sujeto andino en la ruta de la sabiduría.

*Vivir el mito en el rito como el camino de acceso a la realidad o la teoría de la sabiduría amautica*

Para el «sujeto americano», que es esencialmente comunitario, el «nosotros –estamos - aquí – siendo – arraigados – en la Pachamana», como primera experiencia vivencial, es al mismo tiempo, la primera forma de sabiduría (Grijalva, op cit.: p. i.), pero esta sabiduría no se adquiere por la vía de la construcción del concepto cognitivo, porque la ‘realidad’ está presente (o se presenta) en forma simbólica, y no tanto representativa o conceptual. El primer afán del runa/jaqui andino no es la adquisición de un ‘conocimiento’

---

<sup>114</sup> Esta idea, es, pues, el origen del replicador cultural de la promesa de la amautica andina, la idea del *pachakuti*, que no es un retorno a un estado ancestral anterior sino a la estructura armónica del cosmos.

teórico y abstractivo del mundo que le rodea, sino la 'inserción mística' y la (re)presentación cültica y ceremonial simbólica de la misma. La realidad se 'revela' en la celebración de la misma, que es más una reproducción que una re-presentación, más un 're-crear' que un 're-pensar'. El ser humano no 'capta' o 'concibe' la realidad como algo ajeno y totalmente 'dia-stático' sino la hace co-presente como un momento de su 'ser-junto', de la originariedad holística (Estermann, op. cit.: 104 – 105).

Esto quiere decir, que la apertura a la realidad no es por la contemplación intelectual sino por la experiencia vivencial holística; de este modo, más que conocer es un recrear simbólico el arraigamiento en la tierra. Este es el «rito», entendido como un conjunto de reglas ceremoniales que tienen un propósito o fin; y este propósito o fin es el que da sentido al rito. En este caso, el rito tiene como fin «vivir – el - mito». Pero este «mito» no es uno cualquiera, es el mito fundacional de la amautica andina.

**a) «Vivir el mito» como acceso a la realidad.** La pregunta: ¿cómo conocemos, o cómo conoce el hombre la realidad?, ha sido una de las cuestiones fundamentales de la tradición occidental. El mito fundacional de esta cultura sobre este tema se ha formulado en el sentido de que el hombre tiene acceso a la realidad por medio de la razón, el «logos», «nous» que permite elaborar «conceptos» sobre la realidad. Pues concibe a la actividad filosófica como descubrir la verdad (*aletheia*) de la realidad mediante un proceso de cognición, porque la realidad no está inmediatamente presente sino representada en «conceptos». “La forma predilecta de la representación mental cognoscitiva en el occidente es el ‘concepto’ que reemplaza en el caso ideal a la realidad”, dice Estermann (op. cit., 104). En cambio en la cultura andina, como dijimos en el punto anterior, el acceso a la realidad es mediante la «inserción mística», y la representación cültica y ceremonial simbólica de la realidad, de tal modo que la realidad se «revela» en la celebración de la misma —en el rito—, que tiene un sentido de «reproducción» que una «representación» de la realidad, es más un “re-crear” que un “re-pensar”. Por eso, el hombre andino «vive la realidad de manera íntima y vital con la realidad», y ese vivir la realidad se puede denominar «sentir» la realidad. Para la amautica

andina, la realidad en sí no es 'lógica' ni 'lingüística', sino simbólicamente presente. Por ello, en la interpretación de Estermann (ídem: 104 - 106), el símbolo predilecto para el hombre andino es la realidad misma en su densidad celebrativa, en cambio, para el hombre occidental es la palabra como representante de la realidad.

Cuando se dice 'experiencia vivencial' no sólo se alude a la experiencia cognitiva, sino a la que involucra a la totalidad de las facultades y los sentidos. Esta experiencia se da en un espacio determinado y éste es la *casa o el hábitat* del «sujeto comunitario»; es la *qamaña*, como «estar-siendo-en-relación-con». Por ello, se afirma que acontece en el seno de la familia como un acontecer fecundo en el que la pareja —la paridad—se transforma en familia, que es, a su vez, una transformación de la casa en escuela para el aprendizaje del uso de las facultades sensoriales (cfr. Grijalva, op. cit.). En ese sentido, en la amautica andina “las facultades no-visuales se enfatizan en el acercamiento a la realidad. El tacto, por ejemplo, es un sentido privilegiado (sólo hay que pensar en la devoción religiosa o en la expresión de cariño), pero también el olfato y el oído” (Estermann, op. cit.: 113 - 114). De ahí se puede afirmar que el runa/jaqui andino 'escucha' la tierra, el paisaje y el cielo; 'siente' la realidad mediante su corazón [...]. La sensibilidad y sensibilidad andinas no dan preferencia al 'ver', y por lo tanto, la racionalidad cognoscitiva no es en primer lugar 'teórica' (*theorein*), sino más bien emocio-afectiva.

¿Existe alguna racionalidad, equivalente al occidental, en la experiencia vivencial del rito?

**b) La «relacionalidad» como un principio básico de la racionalidad.** Otra pregunta fundamental que ha preocupado al hombre de toda cultura es: ¿existen un orden o racionalidad en la realidad?<sup>115</sup> Cada cultura,

---

<sup>115</sup> Por ejemplo, esta es una de las preocupaciones fundamentales de la llamada “teoría de la información”. Algunos físicos, como Eddington (op. cit.), C. Sagan (1993), y otros, sostienen que desde el big bang el universo tiende a incrementar su entropía, entendido como aumento de desorden a partir de un supuesto orden que habría existido antes y en el momento del big bang, y que crear y mantener orden (de acuerdo a cierta racionalidad) cuesta trabajo o esfuerzo. J. Campbell (1992) sugiere que el orden en el universo no es absoluto sino que depende de un punto de vista, este punto de vista bien puede ser cultural y la abstracción de este punto de vista sería la «racionalización» de esta «racionalidad». En este sentido no había una racionalidad universal, única.

especialmente la occidental ha respondido de una forma que ha formulado ciertos principios básicos denominados lógicos que son:

- i) de identidad,
- ii) de no contradicción, y
- iii) el tercero excluido,

en los que se sintetiza el «orden» o la «disposición» de las cosas de la realidad.

Del mismo modo, en la interpretación de Estermann (op. cit.: 126 y ss.), la cultura andina entiende este «orden» o «disposición» de las cosas de la realidad a partir de principios básicos que difiere del orden de la «razón occidental». Estos son:

1. El principio de «relacionalidad», que se enuncia en que “todo está de una u otra manera relacionado (vinculado, conectado) con todo” (ídem: 126). A partir de este principio básico se derivan:
2. el principio de «correspondencia» que se enuncia en que “los distintos aspectos, regiones o campos de la ‘realidad’ se corresponden de una manera armoniosa” (ídem: 136);
3. el principio de la «complementariedad» que expresa que “ningún ‘ente’ y ninguna acción existe ‘monádicamente’, sino siempre en co-existencia con su complemento específico. Este ‘complemento’ (con+plenus) es el elemento que recién ‘hace pleno’ o ‘completo’ al elemento correspondiente” (ídem: 139). Finalmente,
4. el principio de «reciprocidad» que dice que “a cada acto corresponde como contribución complementaria un acto recíproco [...]. El esfuerzo o la ‘inversión’ en una acción por un/a actor/a será ‘recompensado’ por un esfuerzo o una ‘inversión’ de la misma magnitud por el receptor o receptora” (ídem: 145).

Todas las consideraciones anteriores nos han permitido comprender que el acceso a la realidad por la vía de vivir el mito en el «rito» también tiene un cierto orden, una cierta racionalidad, claro está distinta a la concebida por la tradición filosófica occidental. De ahí que es perfectamente concebible una lógica, como el estudio de este orden o racionalidad, en la amautica andina.

### ***La formulación de la promesa de la amautica andina***

Las consideraciones anteriores han permitido comprender el armazón teórico – abstracto de la promesa de la amautica andina. Tanto el *camino el justo o de la sabiduría* como la *línea de la verdad* estaban para la conservación y perpetuación del equilibrio perfecto y el orden cósmico y de la vida, pero, en la historia del cosmos andino encontramos momentos de desequilibrio por diferentes circunstancias que superaban los esfuerzos del sujeto andino, por ello era necesario propiciar el retorno a este equilibrio cósmico. La formación del hombre/mujer andino, la paridad, no sólo era para la perpetuación y conservación del orden cósmico y de la vida, que constituía el equilibrio perfecto, sino que, además, para el restablecimiento de este equilibrio. De este modo, estaba implícita una promesa, la del *Pachakuti*, que significa la vuelta al orden y equilibrio cósmico perfecto, pero, también a un *Pachakuti humano*, a una especie de paz perpetua, sólo posible si se daba en el orden de la *justicia* como en el de la *verdad* concreta, real y física. Esta promesa aún permanece en las estructuras profundas del ser andino.

En síntesis, podemos señalar que la felicidad del ser humano se desprende como el núcleo de las promesas de San Agustín y de las de la modernidad, sumando a estas últimas el perfeccionamiento del ser humano. Las vías que proponen son: el *camino del peregrino* en San Agustín, y el *camino del déspota ilustrado* en las promesas de la modernidad. Estas dos promesas, como grandes discursos o metarrelatos, han construido el mundo así como la filosofía, la religión, la ciencia, la tecnología, el arte, etc., en suma la cultura humana. A partir de este núcleo cada una de las promesas ha generado su propia concepción sobre el hombre, por ejemplo, el *homo viator*, en la promesa de San Agustín y el *camino del peregrino* como método de formación; en cambio, las promesas de la modernidad han generado una concepción del hombre como el *déspota ilustrado* (Kant) y el *camino del déspota ilustrado* como vía de formación.

La amautica andina, por su lado, tiene al mantenimiento del orden y equilibrio perfecto en el cosmos como el núcleo de la promesa, esto es el *pachakuti*. De ahí se concibe al ser humano siempre en paridad como el *chakana* y cuidante de este orden. Para ello debe formarse en el *qhapaq ñan* y

en la *ch'ekkalluwa*, pues, dado el desequilibrio cósmico existe la promesa del *Pachakuti*, la vuelta al orden y equilibrio que significa la vuelta a la estructura organizativas del cosmos que se expresa en la inclinación perfecta de la tierra con relación al Sol. En ello, al parecer el sujeto andino juega un papel importante. Sobre el tema de la amautica andina volveremos en el capítulo IV de este trabajo.

## Capítulo III

### ***La liberación y el destino del indio como la «Promesa de Warisata»***

En este capítulo pretendemos responder a esta pregunta: ¿Cuál es la naturaleza y el contenido de la «promesa de Warisata»? Por tanto el objetivo que emana de esta pregunta es *narrar el proceso de formación y el contenido y la intencionalidad de la «promesa de Warisata», a partir de las raíces teóricas y filosóficas provenientes de la tradición occidental reflejada en Latinoamérica y la ancestral andina para comprender su genealogía bajo el modelo teórico interpretativo propuesto por Bourdieu (1981) y Dawkins (2002), al que hemos denominado como «modelo de los replicadores culturales»*. Por tanto, la pregunta se constituye en el hilo conductor para develar los replicadores y la intencionalidad de la promesa. Esta pregunta genera a su vez otras. ¿Qué devela la «promesa de Warisata»? ¿Cómo fue la evolución de la «problemática del indio»? Y, ¿Qué promete y en qué consiste la «promesa de Warisata»?

Para el logro de nuestro objetivo iniciamos con la idea de que toda promesa es el resultado de la explicitación y formulación coherente y sistemática de las aspiraciones o esperanzas latentes de grupos marginados y discriminados de una sociedad que, en un momento dado, se visibilizan<sup>116</sup>. A

---

<sup>116</sup> La *base social* de las promesas estudiadas en este trabajo tiene un rasgo común, constituye las clases subalternas, a excepción de la base social de las «promesas de la modernidad». En nuestra opinión, la crisis de la «promesa de San Agustín» es explicitada por un grupo de universitarios parisinos llamados los **goliardos**. A partir de ellos se irán gestando las «promesas de la modernidad». Por esta razón consideramos como la *base social* de esta promesa. De acuerdo a Le Goff (1996:39-40), para ganarse la vida estos estudiantes hacían o se convertían en juglares o bufones. En esta vida de vagabundo fustigaban, fundamentalmente, al orden establecido y a la promesa de la felicidad en la ciudad de Dios de San Agustín. Por ello fueron considerados peligrosos, indeseables, rebeldes y, al mismo tiempo, marginados y discriminados tratando de separarlos de la sociedad. Bajo esta caracterización de los goliardos, aún se puede sostener que las promesas emergen cuando se explicitan estas esperanzas y aspiraciones de grupos sociales subalternas.



partir de esta visibilización la capacidad de replicación de ciertas «ideas – modelos», o de su mutación según el hábitat y el contexto que propician, sumado a esto el cruzamiento con otros replicadores provenientes de otras tradiciones culturales, son de vital importancia para su vigencia. Una vez formulado su éxito dependerá de la capacidad de replicarse, amplificarse y legitimarse entre los grupos y sus potenciales aliados a quienes pretende expresar estas esperanzas.

En el caso concreto de Bolivia, la «promesa de Warisata» emergió como consecuencia y respuesta a la denominada *problemática del indio* que surgió en América después de la conquista española. Por ello, es necesario describir previamente este tema.

### **La *problemática*<sup>117</sup> del indio americano en la tradición filosófica occidental reflejada en Latinoamérica**

La *problemática del indio* entró en la agenda del pensamiento del nuevo mundo a los 19 años del desembarco de Colón, cuando el Fray Antón Montesinos inició el debate con su famoso sermón del año 1511, como informa el Fray Bartolomé de las Casas (1986: 13 y ss.). Sobre el contenido principal del sermón, dice:

Llegado el domingo y la hora de *predicar*, subió en el púlpito el susodicho padre fray Antón Montesinos, y tomó por tema y fundamento de su sermón [...]: *Ego vox clamantis in deserto* [...] Esta voz, dijo él, es que todos estáis en pecado mortal y en él vivís y morís, por la crueldad y tiranía que usáis con estas inocentes gentes. Decid, ¿con qué derecho y con qué justicia tenéis en tan cruel y horrible servidumbre a estos indios? ¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas dellas, con muertes y estragos nunca oídos, habéis consumido?

---

<sup>117</sup> El diccionario de la RAE (2002: p. i.) en su segunda acepción define la *problemática* como conjunto de problemas pertenecientes a una ciencia o actividad determinadas. En este sentido, la «problemática del indio» constituye este conjunto de problemas referidas al indio americano tratadas por la teología y filosofía occidental.

¿Por qué el Fray Montesinos planteó esta cuestión como asunto principal de su sermón? La primera respuesta quizá tenga que ver con la actitud piadosa del sacerdote para con el Rey y los conquistadores, y que es parte de los replicadores culturales de la «promesa de San Agustín». Este replicador sostenía la creencia de que los actos de los conquistadores podían condenar al Rey de España al eterno tormento del infierno por el pecado capital que cometían sus vasallos al someter a la esclavitud y despojar de sus tierras y bienes a los indios, puesto que las injusticias de los vasallos lo convertían al Rey en injusto, por ello había que reflexionarlos para que reparasen estas injusticias. De este modo se visualizaba, en el marco de la «promesa de San Agustín» ya analizada en el capítulo anterior, que *ser cristiano* era sinónimo de *ser justo* y ser fiel, en contraste a ser infiel o no cristiano<sup>118</sup>. Los cristianos<sup>119</sup>, como hijos de Dios, hechos a su imagen y semejanza no podían ser injustos, por lo tanto, no podían cometer semejantes injusticias que lindaban con el pecado capital, sin embargo lo hacían. ¿Cómo resolver esta incongruencia?

La segunda respuesta, que se deriva de la respuesta anterior, tiene que ver con el tema de la *justicia* y los actos justos, concretamente, ¿era justo someter a la esclavitud y despojar de sus tierras y bienes a los indígenas? A su vez, este tema estaba ligado a otro, determinar el *criterio* por el que se establecía de qué modo cualquier acto podía convertirse en justo, es decir, ¿qué hacía a un acto justo o injusto? (cfr. De Sepúlveda, 1892: 279, 303). En

---

<sup>118</sup> Peláez (2000, cit. en Choza y Wolny, 2000: 18 - 24) tiene una interesante explicación sobre estos términos a partir del análisis del Nuevo Testamento. Los términos «infiel», «bárbaro» y otros afines tenían otros significados como, por ejemplo, «infiel» que se decía de algo que no era creíble, que se aplica a sus discípulos que no tenían suficiente fe en Jesús o, finalmente, que designaba a los paganos que no conocían a Dios o no aceptaban el mensaje del evangelio. De los tres significados predominó el último. «Bárbaro» lo usaban los griegos y romanos para designar pueblos ajenos a su cultura o que tenían lenguas ininteligibles, es decir, el extranjero. Otro término fue el de «gentil» que se utilizaba para designar grupos o colectivos diferentes a los judíos, en todo caso, se refería a los no pertenecientes al pueblo o nación de Israel.

<sup>119</sup> Jesús o Cristo, en contra a esa exclusión de los no judíos o no griegos o romanos habló y practicó un *universalismo humano* basado en el presupuesto de que Dios es padre de todos. Se acercó, por ello, a los oprimidos, marginados, excluidos y hasta despreciados judíos y no judíos. Los primeros misioneros cristianos continuarán este universalismo de Cristo poniendo fin a un mundo dividido entre judíos y paganos o infieles, y con ello rompieron con el judaísmo adquiriendo personalidad propia y configurando una nueva religión, la de Cristo o Jesús, el Mesías y salvador universal. Por tanto, los «infieles» y los «bárbaros» pasaron a ser los principales destinatarios del movimiento iniciado por Cristo para conformar la religión cristiana, elemento fundamental de la civilización occidental (Peláez, op. cit.: 24 - 40).

otras palabras, el Fray Antón Montesinos estaba planteando el tema de la *justicia* tanto en su *esencia* como en su *existencia* —como *expresión* en los actos humanos—, especialmente en la discusión sobre la *humanidad* del indio. Pero, ¿por qué era tan importante para los conquistadores dilucidar esta cuestión?

La tercera respuesta está relacionada con la idea de *humanidad* que construyó la «promesa de San Agustín», que es otro replicador cultural presente hasta nuestros días. Puesto que Dios creó a los hombres a su imagen y semejanza ello significó que sólo Dios era verdaderamente humano —en *acto puro*, en la terminología aristotélica—, en ese sentido, al mismo tiempo, sólo Dios era verdaderamente *justo*; el hombre sólo podía acercarse a este ideal en tanto que se perfeccionaba como humano en el *camino del peregrino* —humano en *potencia*—, puesto que este camino perfeccionaba entre el *decir* y el *hacer* del *justo*, del cristiano (cfr. De Sepúlveda, op. cit.: 273)<sup>120</sup>. Este camino era fundamentalmente para volverse cristiano por la gracia de Dios, en el que *ser cristiano*, que era sinónimo de *ser justo*, era, a su vez, fundamentalmente, *ser o volverse humano*.

Y la cuarta respuesta está relacionada con la creencia —que es, también, otro replicador cultural— de que los cristianos tenían una misión especial en la tierra, dado a ellos por el propio Jesucristo, única fuente del poder legítimo en la tierra, creencia que es la génesis de la convicción de la verdad universal de los dogmas y de la superioridad del saber cristiano: la *verdad* y la *justedad* de toda misión evangelizadora emprendida sobre la faz de la tierra. En el caso concreto de los indios, los teólogos y filósofos conquistadores pensaban que dado que los indios no eran cristianos sino infieles, por lo tanto, no eran justos, significaba que no eran humanos o plenamente humanos, por ello la necesidad

---

<sup>120</sup> De Sepúlveda toma este pasaje de la Biblia para mostrar la necesidad de la congruencia entre el discurso y la acción como virtud del *peregrino*.

Preguntándole alguien: -Maestro, ¿qué cosa buena haré para lograr la vida eterna? -Si quieres llegar a esa vida, le dijo, guarda los mandamientos. -¿Qué mandamientos son? -replicó él: y Cristo le dijo: -No harás homicidio, no adulterarás, y fue prosiguiendo con los demás preceptos del Decálogo. Pero, añadió: -Si quieres ser perfecto, vete y vende todo lo que tienes y dalo a los pobres y sígueme. -Lo cual es muy semejante a las exhortaciones sobre la paciencia en las injurias que antes hablábamos. Y al mismo propósito, dijo Cristo en otro lugar: «Todo lo que queréis que los hombres hagan con vosotros, hacedlo vosotros con ellos. Esta es la Ley y los Profetas».

de convertirlos en cristianos para que sean justos, de este modo, humanizarlos o transformarlos en humanos. Por lo tanto, los reyes y príncipes de la tierra fieles o cristianos tenían la obligación de *humanizar* a los infieles y, por supuesto, a los indios de América. En este sentido, los humanos, los fieles y justos españoles, podían transformar a los no-humanos o casi-humanos, los indios, en humanos (cfr. Pérez de Tudela Bueso, 1977: xx y ss.). Para ello, ¿se podía recurrir a cualquier medio con tal de realizar el fin encomendado, entre ellos la guerra de conquista, un medio que es sobradamente inhumano? Esa era una de las cuestiones principales que se plantearon y que debían resolver los teólogos y filósofos españoles de la época. En el fondo, esta pregunta conducía a dos respuestas contradictorias y, a su vez, a dos justificaciones argumentativas: a) si los medios (acciones humanas) injustos se justificaban por los fines o, b) si los medios justos ya de por sí conducían inexorablemente al fin justo. Esta contradicción se visualizó nítidamente en la llamada disputa de Valladolid<sup>121</sup>. Pero, a su vez, tuvo la virtud de develar la verdadera concepción sobre el indio que los conquistadores europeos reelaboraron para mantener al indio en el estado de servidumbre y despojo de sus tierras y bienes.

De este modo, la disputa de Valladolid se constituyó en el primer hito en el desarrollo del pensamiento y tradición filosófica latinoamericana a partir de la discusión sobre la *humanidad* o *condición humana* del indígena. Posteriormente, 400 años después, en la segunda mitad del siglo XX se encuentra el segundo hito en la filosofía latinoamericana cuando tuvo lugar un debate entre Zea y Salazar – Bondy, iniciado en 1925 por Mariátegui, sobre la *autenticidad de la filosofía latinoamericana* como consecuencia de la disputa de Valladolid, desnudando la continuación de la misión evangelizadora, iniciada

---

<sup>121</sup> El tema que les preocupaba a los filósofos y conquistadores españoles era el tema de la *justicia* en el marco de la «Promesa de San Agustín». El Obispo de Hipona concebía que la justicia estaba directamente relacionada con el poder político, idea heredada de Cicerón, tal como señala Klingner (1953: 35 y ss.), sin embargo, en la ciudad terrena no había una verdadera justicia sólo en la ciudad de Dios, con el propio Dios como soberano de esta ciudad quién impartía la verdadera justicia, pues, por ser omnisciente conocía las virtudes y los vicios de los hombres. De este modo, entendía que la justicia era recta ordenación, exacta relación interna de lo superior y lo inferior a partir del amor que se profesa a Dios, por un lado; o a sí mismo, por el otro. El amor a Dios, cuyo camino era del peregrino, era una preparación para cultivar las virtudes que lo conducirían a ser justo y, a su vez, a ser santo; en cambio, el amor a sí mismo, conducía a un camino de injusticias y a la destrucción del alma.

por los *hidalgos*<sup>122</sup> y conquistadores españoles, por los nuevos *hidalgos americanos*: los criollos y mestizos en el período de la lucha por la independencia y el republicano. Simultáneamente, el romanticismo europeo contribuyó con su idea del *buen salvaje* en el debate sobre el indio conjuntamente con el marxismo que aportó con su interpretación de la lucha de clases desde una óptica étnico-racial. Finalmente, el pensamiento pragmático, que sería una de las consecuencias de la *Ilustración* al subordinar la razón frente al poder de la burguesía europea, también, contribuyó a configurar una idea del indio con relación al hombre civilizado occidental, pensamiento que será el preludeo del desarrollo del concepto de *interculturalidad*, muy útil para la expansión de las «promesas de la modernidad».

A continuación exponemos el punto de vista, sobre la problemática indígena, subyacente en la disputa de Valladolid y el debate Salazar – Bondy - Zea.

### ***La disputa de Valladolid o la «humanidad» del indio en entredicho***

Históricamente se sabe que entre 1550 a 1551 se debatió en Valladolid sobre el tema del indio americano (cfr. Maestre S. A., 2004: 91 – 134), cuya síntesis fue recogida en una publicación<sup>123</sup> en el año de 1552 denominada: *la*

---

<sup>122</sup> El término *hidalgo* se refiere a la “persona que por su sangre es de una clase noble y distinguida” en la estructura de la sociedad española medieval (cfr. RAE, 2002: p. i.). Los *hidalgos* pertenecían a la clase social que protegía, es decir, eran soldados o administradores, por tanto constituían una clase privilegiada. Como clase social incubaron y proyectaron una idea de sí mismo que luego se constituiría en replicador cultural. Este replicador se desprende de los testimonios recogidos por Ángel Rosemblat en su libro *La primera visión de América* (cit. en: Baptista, 1991: 143 y ss.), que comienza con el de Andrea Navagiero, embajador de Venecia en España entre 1525 a 1528, quién escribía: “los españoles aquí (en Granada) lo mismo que en el resto de España, no son muy industriosos ni siembran de buena voluntad la tierra, sino que van de mejor gana a la guerra o a las Indias, para hacer fortuna por este camino mejor que por cualquier otro”.

Otro testimonio es el de Alejo Banegas, en 1538, en su Agenda del tránsito de la muerte, decía:

En España se tiene por deshonor el oficio mecánico... por cuya causa hay más holgazanes y malas mujeres [...]. Ochenta mil mendigos reunidos en respetables cofradías, recorren los caminos de Castilla a fines del siglo XVI, al punto que se llama “profesión castiza” a la mendicidad. Si no hace fortuna en la guerra o en el otro lado del Atlántico, el hidalgo venido a menos prefiere extender la mano que humillarse en “un trabajo servil”.

<sup>123</sup> Los miembros del Consejo Real de Indias reunido en Valladolid en 1550, encomendaron al Fray Domingo de Soto, confesor del Rey, de la Orden de los Dominicos, hacer un sumario de los argumentos esgrimidos tanto por el Dr. Sepúlveda como del Fray De las Casas. Sobre este sumario el Dr. Sepúlveda coligió doce objeciones a las que respondió del Obispo de las Casas con las correspondientes réplicas (ídem: 5 – 7).

*disputa o controversia entre Fray Bartolomé de las Casas y el doctor Juan Ginés de Sepúlveda*<sup>124</sup>. Para nuestros propósitos esta publicación es de capital importancia porque expresa el dilema principal del conquistador español que consistió en determinar si era justa o no la guerra de conquista emprendida contra los indios americanos, expresada entre sus dos representantes: Juan Ginés de Sepúlveda, por un lado; y Fray Bartolomé de las Casas, por el otro. A partir de esta disputa se derivó en la discusión sobre la *humanidad* o la *condición humana* del indio, tema que ocupó a la filosofía latinoamericana hasta nuestros días.

La argumentación de Ginés de Sepúlveda<sup>125</sup>, para justificar la guerra de conquista, se resumió en cuatro razones. Estas fueron:

- a) *La idolatría* y otros pecados contra natura de los indios (De las Cafas y De Sepulueda, 1552: 11 y ss.). Esta razón se sustentó en la autoridad de las sagradas escrituras y ejemplos tomados de ella, así como la autoridad de los doctores canonistas (cfr. ídem: 31 – 32). Todas ellas condenaban estos delitos señalados por las sagradas escrituras (cfr. ídem: 12).
- b) *Los indios son bárbaros*, dijo Sepúlveda, siervos por naturaleza<sup>126</sup> —el *natura servi*—, por tanto obligados a ser siervos por naturaleza y súbditos de los españoles<sup>127</sup> (cfr. ídem: 32, 46).

---

<sup>124</sup> El título completo va en la bibliografía.

<sup>125</sup> Ginés de Sepúlveda escribió un texto en forma de diálogo para justificar la guerra de conquista. Esta obra fue reimpressa en edición bilingüe latín español en el tomo 21 del *Boletín de la Real Academia de la Historia* en el año de 1892. En el prefacio de esta obra ya se planteó la gran pregunta que se formuló el pensamiento colonial con respecto al indígena americano: ¿es justa o injusta la guerra que se libra contra los indígenas americanos por el imperio español? ¿Por qué esta pregunta tenía tanta importancia? Porque los españoles, en el proceso de la conquista, sometieron a los indígenas convirtiéndolos en esclavos y despojándolos de sus tierras y sus bienes sin una declaración de guerra previa que justificase tal acción. Por ello, frente a estos hechos consumados habría que encontrar una justificación filosófica y teológica, de lo contrario sería considerado un vil latrocinio, conducta que no podía ser tolerada por los hombres que se consideraban a sí mismos como cristianos y, como tales, humanos. Entre humanos no podía haber esclavitud ni despojo de tierras y bienes (cfr. De Sepúlveda, 1892: 261, Prefacio).

La obra se desarrolla en un diálogo entre los siguientes personajes: Demócrates y Leopoldo, que representan pensamientos opuestos sobre el tema en cuestión. Uno justifica, Demócrates, y otro critica y trata de refutar la justificación, Leopoldo. Sin embargo, para exponer el pensamiento de Ginés de Sepúlveda hemos utilizado el texto escrito por Fray Domingo de Soto porque a nuestro juicio recoge de modo sistemático la justificación de la guerra de conquista realizada por G. de Sepúlveda; y no está dispersa como en el caso del diálogo del presente texto.

- c) *La conveniencia de una guerra de conquista previa* y luego evangelizarlos, porque es más fácil esta tarea después de dominarlos (cfr. ídem: 32).
- d) *Por la injuria que se tienen los unos a los otros*, matándolos para sacrificarlos y comerlos (cfr. ídem: 12, 31).

Por su parte, el Fray Bartolomé de las Casas respondió a las razones esgrimidas con esta contra argumentación:

- a) El mandato de Dios para hacer la guerra justa contra los gentiles idólatras *no era por ser idólatras*, sino porque detentaban la tierra que Dios les había prometido dárselas a ellos tal como se desprende de la lectura de Deuteronomio cap. 7 (promesa hecha a Abraham y a sus hijos) (cfr. ídem: 13- 14).
- b) El término *bárbaro* encierra tres acepciones:
  - i) Se dice de alguien que difiere de las opiniones y costumbres generales, y no por ello no tiene la disciplina ni prudencia para cumplir las leyes.
  - ii) No tienen una lengua idónea para explicar los caracteres y letras de la lengua oficial.
  - iii) Son salvajes como las bestias, fieras silvestres.

*Pero los indios no son salvajes*, tienen todos los atributos para ser civilizados, porque tienen pueblos, casas, leyes, artes, gobierno; y

---

<sup>126</sup> De Sepúlveda (op. cit.: 305), estaba convencido de la minoría de edad de los indios en su condición de bárbaros por naturaleza, por ello escribió:

Y siendo esto así, bien puedes comprender ¡oh Leopoldo! Si es que conoces las costumbres y naturaleza de una y otra gente, que con perfecto derecho los españoles imperan sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo e islas adyacentes, los cuales en prudencia, ingenio, virtud y humanidad son tan inferiores a los españoles como los niños a los adultos y las mujeres a los varones, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles a gentes clementísimas, de los prodigiosamente intemperantes a los continentales y templados, y estos por decir que de monos a hombres.

<sup>127</sup> A su vez, De Sepúlveda (op. cit.: 347), tenía la convicción de que los españoles, además de ser superiores a los indios, eran el nuevo pueblo elegido por Dios, en analogía con los israelitas o hebreos antiguos.

Yo creo que la cuestión, en principio —dijo De Sepúlveda—, puede ser materia de duda o disputa, aunque sea cierto que en esta causa el mejor derecho está de parte de la nación que sea más prudente, mejor, más justa y más religiosa, y en todas estas cosas, si vamos a decir la verdad, muy pocas naciones son las que pueden compararse con España.

castigan con pena de muerte pecados contra natura y otros (cfr. ídem: 46).

- c) La fe no puede imponerse por la fuerza sino por el entendimiento, pues los santos teólogos condenan las guerras que preceden a la conversión. Es más efectiva la mansedumbre y el ejemplo del cristiano para la conversión. Sólo los musulmanes admiten como lícito este procedimiento (cfr. ídem: 32, 34, 36).

La predicación es para conseguir el bautismo hecho que significa perdonar por el bautismo todos los pecados pasados sin que tuviesen que recibir ningún castigo. Entonces, ¿por qué hacer la guerra que es una forma de castigar? (cfr. ídem: 38).

- d) Incumbe a la Iglesia defender a los inocentes, sin embargo, no es conveniente ni decente defenderlos por la guerra porque:

1. Aunque los indios maten a alguno de los suyos para comerlos o sacrificarlos, es un mal menor que hacer una guerra, porque en una guerra mueren más inocentes que los pocos que se quiere liberar. Además infama la fe y pone en contra a los indios (cfr. ídem: 42).
2. La ley divina dice: No matarás. Si por defender a los inocentes hay que matar, entonces es preferible quebrantar la segunda para cumplir con la ley divina (cfr. ídem: 42).
3. Hay una excusa de la ignorancia. Dado que los que les dicen son gente armada los indios perciben como a los enemigos que le roban y matan y no como amigos que le enseñan, y no por ello se les debe hacer la guerra (cfr. ídem: 43).

Por la razón natural, todo hombre concibe un Dios a quién reverenciar y ofrecer sacrificios por los beneficios que reciben, a su vez, para aplacar por las ofensas recibidas. Por ello ofrecen lo mejor que tienen, la vida de los mismos hombres, aunque esto es un error a la luz de la fe, pero excusable por provenir de la razón natural y no de la razón de Dios, aunque en las Sagradas Escrituras se hace referencia a estos casos, como en el caso de Abraham (cfr. ídem: 44).



¿Qué devela esta argumentación y contra argumentación sobre lo lícito o ilícito, lo justo o injusto de la guerra de conquista? Detrás de la aparente discusión sobre la guerra de conquista el tema central fue la *humanidad* o la *condición humana* del indio americano. De principio, el planteamiento de Sepúlveda fue que el indio no podía ser considerado como humano por dos razones: la religiosa y la natural. La razón religiosa tenía que ver con que el indio no era cristiano —recuérdese que ser cristiano era sinónimo de ser humano— y al no ser cristiano no podía ser humano. Había la posibilidad de que fuese convertido al cristianismo y por ello ser humanizado, pero aun así debía estar bajo el servicio (servidumbre) de los españoles. Este punto fue duramente criticado por De las Casas, asegurando que si se convirtiesen los indios al cristianismo se convertían en humanos siendo tan iguales a los españoles. Por tanto, la guerra de conquista, que se justificaba por esta razón, no era justa sino un vil pillaje.

La otra razón, llamada natural, en la versión de Sepúlveda sostenía que el indio era *bárbaro* por naturaleza, por ello obligado a ser súbdito de los españoles. Pero, esta tesis no podía ser sostenida dada la fuerte contra argumentación de De las Casas, es más, sostenía este último que los indios eran civilizados, pues cumplían todos los requisitos para ser considerados como tales, por ejemplo, tenían leyes, casas, un Estado, etc. Por lo tanto, tampoco se justificaba la conquista, al contrario, la respuesta de De las Casas mostró la naturaleza cruel e inhumana de esta guerra y, a su vez, que la *condición humana* del indio no podía dudarse.

Si este debate hubiera concluido aquí con el arma que proveía las razones religiosa y natural el vencedor tendría que haber sido el Fray Bartolomé de las Casas, pero no fue así, se jugaban fuertes intereses políticos y económicos de grupos poderosos de los *hidalgos* españoles que conquistaron América, por ello, fue la razón económica la que se impuso *de facto* y el despojo de los nativos siguió su curso.

En síntesis, podemos afirmar que los teólogos y filósofos españoles no pudieron justificar ni desde el punto de vista del cristianismo ni desde la filosofía natural la guerra de conquista emprendida contra los indios, mucho menos negar la *condición humana* del indio, sin embargo, como afirma el

filósofo mexicano Leopoldo Zea (1975: 13 y ss.), impusieron por la razón de su fuerza un nuevo replicador cultural que consistía en sostener que el indio era inferior a los españoles, por tanto, sub humanos, así como sus descendientes. Por ello se les exigió una *justificación* de su *condición humana* ante la razón europea, aunque los indios no se enteraron nunca sobre esta exigencia. Ello implicó que los conquistadores iniciasen acciones para someter al indio física e ideológicamente a partir de la soberbia que les infundió la creencia en la superioridad y universalidad del sistema cognitivo cristiano europeo así como la idea de la superioridad del hombre blanco europeo a cruz y espada. Pero, ¿dónde estaba el indígena en este debate? Estaba absolutamente *ausente*.

Lourdes Arispe (en: Zea, 1986: 335 y ss.) nos sugiere una explicación sobre esta gran ausencia. Otro replicador cultural presente en el sistema de creencias e ideas de las culturas aborígenes, por ejemplo, en el Perú la idea de *Wiracocha*<sup>128</sup> (cfr. Guaman Poma de Ayala, 1936: 275), en los mexicas la de *Teteo*, hizo que los indios vieran en los españoles como a sus dioses esperados según sus «promesas ancestrales». Este replicador, ya de inicio, significó la derrota intelectual que precedió a la derrota militar. En cambio, el replicador proveniente de la «promesa de San Agustín», que consistía en la creencia de que su idea de *verdad* y *justicia* era la única y válida para todo el

---

<sup>128</sup> «Y la promesa y lo que le denunciaron los demonios al Inga desde sus antepasados ingas fue declarado, que había de salir unos hombres llamados Uiracocha. Como dicho fue en este tiempo, salieron los hombres Uiracochas cristianos en esta revuelta de este reino, y fue ventura y primición de Dios que en tanta batalla y derramamiento de sangre y pérdida de la gente de este reino saliesen los cristianos (Guamán Poma de Ayala, 1936: 275).

Durand (1921: 113 y ss.), encontró el significado aymara de algunos términos como Wiracocha, dice:

«Creador del Lago». En este caso *wira* no significa literalmente «gordo», sino que es voz derivada de *mira* «crecer», «crear» y «multiplicar» [...]. La pronunciación de Wira - Kocha, está ya trasladada al quechua, pues la misma en aymara es Mira - Cota. También hay que tener presente que Wira en aymara es «suelo» (Bertonio, 2ª. Parte, pg. 388), y si así se tradujera, sería el nombre «Mar y Tierra».

Además, transcribimos este pie de página (idem: 121).

Esta antigualla es la más antigua del Perú ..., en los siglos pasados hubo gentes barbadas, blancas como nosotros, y que saliendo del valle de Coquimbo un capitán ..., Cari, allegó a donde agora es Chucuito ... que de Mediodía remaneció un hombre blanco de crecido cuerpo, que tenía gran poder, que de los cerros hacía llanuras y de las llanuras hacía cerros grandes, haciendo fuentes en piedras vivas ... llamábanle Hacedor de todo ... Padre del Sol ... que todo esto lo oyeron a sus antepasados, que ellos también lo oyeron en los cantares que ellos de lo antiguo tenían, que fue de largo hacia el norte haciendo maravillas ... Generalmente le nombraban en la mayor parte Ticiviracocha, aún que en la provincia del Collao le llaman Tuapaca y Arnahuan.

mundo, dio la fuerza y el impulso necesario a los españoles para la conquista. Estas dos circunstancias, la derrota intelectual y militar de los aborígenes y la soberbia de los conquistadores devinieron en un *desprecio cultural* sobre el indio y de todo lo que significaba lo indio. Sumado a esto, el hecho de que a los españoles no les interesaban las razones intelectuales sino las pragmáticas, por ejemplo, la mano de obra indígena gratuita que les permitiera a los *hidalgos* conservar sus privilegios —y a los que no eran de nacimiento convertirse en *hidalgos*—, hicieron que el indio esté ausente en la discusión sobre su *condición humana*.

La ausencia del indio en el quehacer cultural de Latinoamérica será notoria hasta muy entrado el siglo XX. Serán los españoles, y los que no pudieron convertirse en *hidalgos* en los primeros años de la conquista, quienes alentarán las guerras de liberación en las tierras americanas contra la corona española para, después, juntamente con sus descendientes coligados con los mestizos, tratar de convertirse en los *señores* de estas tierras, pero ya como estados-nación libres. Por ello, en una primera instancia, imitaron y remedaron el movimiento cultural europeo para, posteriormente, reflexionar y debatir sobre la problemática indígena. Aún en estas nuevas condiciones, el indio seguirá estando ausente, mejor dicho, seguirá siendo marginado, despreciado y humillado.

A la exigencia de la justificación de la *condición humana* o *humanidad* del indio vendrá otra, la del uso al *verbo* o palabra, pero ya no sólo al indio sino a todo latinoamericano. Éste es el tema que se aborda a continuación.

***La polémica Zea - Salazar Bondy sobre la originalidad y autenticidad de la filosofía latinoamericana o la pregunta sobre el derecho al verbo, al logos, a la filosofía del latinoamericano***

El tema de la originalidad y autenticidad de la filosofía latinoamericana es la continuación de la exigencia de la justificación de la *condición humana* al indio extendida, también, al latinoamericano sólo por el hecho de habitar<sup>129</sup> en

---

<sup>129</sup> Este concepto, como veremos más adelante, tendrá una enorme importancia a la hora de definir al «ser latinoamericano». Pero, también, en la amautica andina cuando conceptualiza al sujeto andino y su *estar* arraigado en la *Pachamama*.

estas tierras, y empezó a debatirse después de casi 400 años de la disputa de Valladolid con el planteamiento de José Carlos Mariátegui (cfr. Salazar Bondy, 1978: 51)<sup>130</sup>, quién escribió en 1925 un artículo denominado *¿Existe un pensamiento hispanoamericano?*

La idea central de este artículo se resume en que no existe un pensamiento —filosofía— característicamente hispanoamericano por la sencilla razón de que la mayoría de los pensadores de nuestra América se habían educado en escuelas europeas, por lo que la producción intelectual carecía de rasgos propios, no tenía contornos originales, para comprobarlo bastaba revisar la obra de los más altos representantes de la inteligencia indóbera. Sumado a esto que la densa capa indígena se mantenía totalmente *extraña* al proceso de formación del pensamiento iberoamericano. Esto no quiere decir que en el futuro no haya, porque el espíritu hispanoamericano estaba en elaboración, el continente, la raza, estaban en formación; cuando se logre consustanciarse y solidarizarse con el suelo sobre el cual la colonización de América los ha depositado entonces emergería una filosofía auténticamente latinoamericana (Mariátegui, 1925: p. i.). En esta idea de Mariátegui ya se planteaba la posibilidad de un mestizaje cultural a partir de la herencia europea y americana.

Por tanto, la polémica entre Augusto y Leopoldo Zea será la formalización de este debate desde fines de la primera mitad del siglo XX hasta la década de los 70's.

En el planteamiento de este debate encontramos, en primer lugar, a Salazar Bondy (1978: 11 y ss.) quién tenía una claridad sobre esta nueva exigencia, ya no sólo al indio sino, también, al latinoamericano, como ya se dijo, por el hecho de habitar en estas tierras. En el fondo de la pregunta, de si

---

<sup>130</sup> Salazar Bondy (1978: 45 y ss.), atribuye a Juan Bautista Alberdi el primer planteamiento de este problema, quién ya en 1842 en el Colegio de Humanidades de Montevideo leyó un documento titulado *Ideas para presidir a la confección del curso de filosofía contemporánea*. En este documento planteaba de que la filosofía debía ocuparse de resolver problemas que interesaban en el momento, de este modo, si los problemas eran americanos, una filosofía americana sería la que resuelva el problema de los destinos americanos. Con esta expresión planteaba que la filosofía en América debiera ser práctica, “si es posible decirlo, la América practica lo que piensa Europa” (Alberdi, en: Zea: 1980: 65 y ss.). Sin embargo, no obstante este planteamiento contradictorio, aún no se hace consciente el tema sobre el derecho a filosofar de los latinoamericanos.

hay una filosofía original, genuina o peculiar en la América hispanoindia, está si como latinoamericanos tenemos el derecho al *logos*, al verbo y al filosofar, es decir, ¿el uso que hacemos del *logos*, del verbo, cuando filosofamos, es legítimo y la filosofía resultante es original, genuina o auténtica? En este sentido, esta pregunta expresaba ese sentimiento general del intelectual latinoamericano en que el *logos* y la *filosofía*, así como *su estar*, le eran —y son— extraños por *encontrarse* o *situarse* en un *hábitat extraño*, distinto. Era el mismo sentimiento que, en la década de los 60's, Derrida expresara en su libro *El monolingüismo del otro* (1997: p. i.). Este filósofo decía:

No tengo más que una *lengua*, no es la mía [...]. Soy monolingüe. Mi monolingüismo mora en mí y lo llamo mi morada; lo siento como tal, permanezco en él y lo habito. Me habita. El monolingüismo en el que respiro, incluso, es para mí el elemento [...]. Nunca esta lengua, la única que estoy condenado así a hablar, en tanto me sea posible hablar, en la vida, en la muerte, esta única lengua, ves, nunca será la mía. Nunca lo fue, en verdad.

La lengua del filósofo latinoamericano fue y es el español, pero nunca fue suya; es más, por el hecho de *habitar* en América, aunque hablase un español perfecto, fue marginado, discriminado y humillado al igual que a los indios a quienes los despreció y humilló. Eso le permitió percatarse de que la filosofía resultante de su filosofar utilizando el *verbo* y el *logos extraño* no fue ni es auténtica ni original, sino una imitación de lo europeo. Esta constatación le indujo a formularse diversas preguntas, entre ellas: ¿cómo debiera ser una filosofía hispanoamericana? Esto es, ¿cómo debiera normarse a la filosofía para ser auténtica y legítimamente latinoamericana? Además, ¿lo hispanoamericano, lo peruano, lo boliviano, lo chileno, etc., puede ser objeto de la reflexión filosófica? (cfr. Salazar Bondy, 1978: 11).

Hecho estos planteamientos, la conclusión de Salazar Bondy fue la siguiente: “No hay un pensamiento [filosofía] genuino y original, sino inauténtico e imitativo en lo fundamental” (ídem: 131). ¿Cómo argumentó esta su conclusión? A partir de una breve historización del pensamiento latinoamericano.

Salazar Bondy (op. cit.: 14 - 16) escribió que, descartando el período pre-hispánico, el proceso del pensamiento hispanoamericano comenzó —a partir del siglo XVI— con la introducción de las corrientes predominantes de la España de la época de la conquista, cuyo objetivo era formar súbditos del nuevo mundo de acuerdo con las ideas y valores del Estado y la Iglesia. Entonces, la filosofía oficial y protegida fue la Escolástica en su tardía versión española, que era una filosofía conservadora y anti moderna. En ese contexto se produjeron las meditaciones sobre la *condición humana* del indio, siempre desde la perspectiva española, porque era aún impensable un enfoque americano propio<sup>131</sup>. El reinado de la Escolástica se prolongó hasta el siglo XVIII. Esto significó, en nuestra terminología, que los replicadores culturales de la «promesa de San Agustín» construyeron el nuevo mundo conquistado por los europeos a partir del siglo XVI hasta el siglo XVIII. Sin embargo, a comienzos del siglo XIX, los replicadores culturales de las «promesas de la modernidad» comenzaron a disputarle en este afán constructor. Tal es así que por acción, en parte, de factores que operaron en la propia España, por ejemplo, la política liberalizante de los ministros de Carlos III y la obra de escritores reformadores como el P. Feijoo<sup>132</sup>, más la presencia de viajeros ilustrados a Hispanoamérica como A. von Humboldt y miembros de la Academia de París, las ideas y corrientes contrarias al escolasticismo, como la filosofía de la Ilustración europea, comenzaron a disputarle su hegemonía, y ésta filosofía fue la que se incubó en la mente de los nuevos *hidalgos americanos* y de sus descendientes para madurar la idea de crear un nuevo Estado moderno en tierras americanas después de la emancipación americana y la independencia política de Hispanoamérica (cfr. ídem: 16 – 18). Esto significó que los cambios políticos en hispanoindia se produjeron bajo el

---

<sup>131</sup> Líneas arriba hemos propuesto una explicación sobre este hecho, consistente en la presencia de un replicador cultural en las culturas ancestrales que habría inmovilizado intelectualmente a los indígenas del Perú, cual fue la idea de Viracocha.

<sup>132</sup> Según Sánchez Agesta (1945: 105), en relación al tema de la *humanidad* o *condición humana* del indio, el filósofo español Feijoo pensaba que no existían diferencias de especie entre los hombres que componen los distintos pueblos. Su argumento se basaba en la convicción de que todos los hombres reconocen un mismo Padre común, igualdad comprobada y practicada por los españoles en el descubrimiento y colonización de América. “Todos los hombres son iguales por naturaleza y sólo se dan entre los pueblos diferencias históricas de desenvolvimiento y progreso”.

patrocinio intelectual de los replicadores culturales provenientes de las «promesas de la modernidad», lo cual no quiere decir que los replicadores san agustinianos estuvieran ausentes, al contrario, los académicos y políticos de entonces se alinearon en dos partidos principales, de tendencia liberal el uno y conservadora el otro, enconados en su disputa por diferencias pragmáticas y de política inmediata. Sin embargo, no obstante estas diferencias, tuvieron puntos en común, por ejemplo, en lo tocante a Dios y la ordenación del universo o a la libertad esencial del hombre, “y no es insólito encontrar a los mismos filósofos europeos acogidos como mentores doctrinarios a la vez por escritores liberales y conservadores. [...] En ciertos casos las mismas filosofías son selectivamente acogidas por ambos bandos y aplicadas según sus propios fines y criterios” (ídem: 19).

Los finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX constituyeron el dominio intelectual de los replicadores de las «promesas de la modernidad», especialmente, del positivismo para luego, décadas posteriores, ser disputado por otras corrientes como el bergsonismo, el marxismo, el neotomismo, la fenomenología, el historicismo, el existencialismo, el positivismo lógico, el análisis del lenguaje, etc., hasta nuestros días (cfr. ídem: 19 – 26).

Ahora bien, ¿qué muestra este breve recuento histórico? Que el filosofar y la filosofía hecha en estas tierras tenía un libreto hecho en Europa, aunque se vislumbraba algo de originalidad con la discusión sobre el carácter y la posibilidad de la filosofía en Latinoamérica. Sin embargo, generaba otras preocupaciones, por ejemplo, ¿cómo justificar y justificarse a sí mismo de la humillación y marginación padecida? ¿Cómo conciliar la exigencia al indio de la justificación de su *condición humana* con la exigencia hecha a él, también, de su *condición humana*? ¿Cómo aplacar a su espíritu de la constatación de su monolingüismo que, sin embargo, no es de él ni le pertenece? Entonces, tuvo que adoptar, lo que ya dijimos en el capítulo anterior, la *moral del mendigo*: servil con los que le exigen la justificación de su *condición humana* y déspota con aquellos a los que él exige esta misma justificación. Éste fue y es el drama del filósofo e intelectual latinoamericano.

El recuento histórico realizado por Salazar Bondy, ya descrito, tuvo, también, otra virtud: la de develar el espíritu entreguista del *hidalgo americano*

y de sus filósofos. Creyendo que al pactar con la Europa moderna e industrial y, posteriormente, con su heredero los Estados Unidos de Norteamérica — realizadores de las «promesas de la modernidad»— se liberaba de la España medieval —que contribuyó a la materialización de la «promesa de San Agustín»—, calificadas de retrógradas o bárbaras, en realidad propició una nueva colonización, una especie de entreguismo filosófico en correlato con el entreguismo político como producto de este nuevo pacto colonial<sup>133</sup> (cfr. Robledo, cit. en: Salazar Bondy, op. cit.: 40). Este neocolonialismo aún sigue presente hasta nuestros días. Por ello, en todo su filosofar siempre se sintió extraño<sup>134</sup>, adoptó un *ismo* extranjero, suscribiendo ciertas tesis preexistentes adoptadas al hilo de la lectura más o menos fiel de las obras de las figuras más resonantes de la época (Salazar Bondy, op. cit.: 39).

A la conclusión de Salazar Bondy, en el sentido de que no hay aún una filosofía original y auténtica en Hispanoamérica, el filósofo mexicano Leopoldo Zea (1975: 11 y ss.) replicó a partir de la siguiente premisa: “cuando nos preguntamos por la existencia de una filosofía amerindia, lo hacemos partiendo del sentimiento de una diversidad, del hecho de que nos sabemos o sentimos distintos”. Esta afirmación, generó, a su vez, estas preguntas: ¿somos distintos del resto de los hombres? ¿Tenemos un verbo, un *logos*, una palabra, distinto de lo que hasta ahora ha sido? ¿De dónde nos viene esa *extraña*<sup>135</sup> preocupación? ¿Por qué llevamos a la historia de la filosofía una interrogante que nunca antes se había planteado y, de hecho, hacemos una *extraña filosofía*?

---

<sup>133</sup> En estos momentos, especialmente en Latinoamérica, ha empezado a debatirse sobre si el presente período puede denominarse como el de las filosofías post coloniales (por ejemplo, ver: Mignolo (1995: 91 – 114), o la profundización de las filosofías de la liberación y descolonización del pensamiento occidental.

<sup>134</sup> “Insatisfechos e inseguros los hispanoamericanos se han sentido como en territorio ajeno al penetrar en los predios de la filosofía, por efecto de una viva consciencia de su carencia de originalidad especulativa” (Salazar Bondy, op. cit.: 42).

<sup>135</sup> Lo extraño, en este caso, tiene que ver con la segunda acepción que da el Diccionario de la RAE (op. cit.: p. i.) como algo raro o singular, o fuera de lo común. En ese sentido, preguntarse por el derecho al Verbo o Logos está fuera de lo común en el filosofar de los hombres, sin embargo, es una exigencia al Latinoamericano, puesto que ni al primer filósofo griego, medieval o europeo, sea alemán, francés, etc., se le exige este extraño pedido.



Las respuestas a estas preguntas le permitieron afirmar a Zea que es posible una filosofía auténtica y original en Hispanoamérica. ¿Cómo? En primer lugar, a partir de esa sensación de extrañeza del hispanoamericano, puesto que se sintió y se siente distinto no porque sea distinto, sino porque le dijeron tanto que es distinto que terminó creyéndose distinto. ¿Respecto a quién? Por supuesto, al europeo. Cuando Colón y sus hombres desembarcaron en América lo hicieron con una idea —replicador cultural proveniente de la «promesa de San Agustín»— que estaba en la mente de los hombres cultos que le acompañaban: que el destino de los europeos era hacer de su humanismo el arquetipo<sup>136</sup> a alcanzar por todo ente que se le pudiese asemejar. Siendo ellos cristianos eran hijos de Dios hechos a su imagen y semejanza, de tal modo que ser *cristiano* era sinónimo de ser *humano*. Por tanto, al recibir el mandato de Jesucristo que consistía en cristianizar a todos los no cristianos, los infieles, en el fondo, este mandato significaba humanizar a los subhumanos; sin embargo, lo que hicieron fue exigir una justificación de su supuesta humanidad a otros entes que parecían ser humanos, en el caso concreto, a los indios de América. De ahí que, dice Zea, “nuestro filosofar en América empieza así con una polémica sobre la esencia de lo humano y la relación que pudiera tener esta esencia con los raros habitantes del continente descubierto, conquistado y colonizado” (Zea, 1975: 13).

La disputa de Valladolid, en este sentido, fue precisamente el inicio de esta extraña filosofía, del regateo de la condición humana del indio en nombre del cristianismo que se basó en Aristóteles y la filosofía escolástica. Años después, los que se enfrentaron a esta filosofía, los filósofos de la modernidad, por supuesto, mantuvieron en cuarentena la *condición humana* del indio hasta muy entrado el siglo XX, por no decir, hasta nuestros días. Todo esto devino en “una justificación a la que tendrán que someterse no sólo los indígenas sino todos los nacidos posteriormente en esta América [...]. [De este modo], la discriminación que dentro del orbe cristiano plantea Sepúlveda se transforma

---

<sup>136</sup> El diccionario de la RAE (2002: p. i.) define la palabra *arquetipo* como modelo original y primario o la representación que se considera modelo de cualquier manifestación de la realidad. También como imágenes o esquemas congénitos con valor simbólico que forma parte del inconsciente colectivo. Finalmente, tipo soberano y eterno que sirve de ejemplar y modelo al entendimiento y a la voluntad humanos.

en una gigantesca discriminación planetaria. Por un lado los Hombres, por el otro, subhombres, apenas aspirantes a hombres” (ídem: 14).

En segundo lugar, el mestizaje biológico no tuvo su correspondencia con el cultural. No emergió una nueva lengua, sino que se impuso la lengua, el verbo, el *logos* del conquistador. Pero, éste, al poner en entredicho ya no sólo la *condición humana* del indio sino, también, la de los hijos producto de la mezcla con el español considerándolos como razas degeneradas sólo por el hecho de habitar<sup>137</sup> en estas tierras, ha creído tener y ha hecho creer que tenía más derechos que los hispanoamericanos sobre el verbo, el *logos* y la palabra que trajeron. De ahí, sintiéndose sin derechos o por lo menos con derechos disminuidos, los filósofos latinoamericanos se preguntaron por la legitimidad y autenticidad de la filosofía que es producto del uso de aquél. Esto, también, fue y es, pues, un extraño filosofar, el preguntarse por algo que sólo el latinoamericano lo hace utilizando una lengua, a su vez, extraña, ya que nunca fue suya ni es suya (cfr. Zea, 1975: 15 y ss.). A ningún otro, por ejemplo, francés, español, alemán, etc., se le pidió esta justificación.

En tercer lugar, esa extraña preocupación, primero, por la *condición humana* del indio y del latinoamericano, luego, por la originalidad y autenticidad de su filosofía, tuvo su origen en la idea que ya los primeros cristianos elaboraron —constituyéndose en otro replicador cultural de cepa san agustiniana—, la de la *salvación* de los infieles. Aunque al indio nunca se le reconoció su *condición humana* y al *hidalgo americano* se le rebajó a sub hombre<sup>138</sup>, sin embargo, esta misión salvadora debía estar presente bajo nuevo ropaje. Si al principio fue el afán de extirpar idolatrías y conducirlos al bautismo en masa con la creencia de que se les convertía en *humanos*, posteriormente, fue la de *civilizarlos*, esto es, también, *humanizarlos* o convertirlos en humanos. De ahí emergió la creencia de que *civilización* era Europa y su expresión en América, los Estados Unidos de Norteamérica, *barbarie* lo indígena, lo mestizo

---

<sup>137</sup> De acuerdo a L. Zea (1975: 9), habitar es dar “sentido a este mundo y Universo, distinguiendo, separando, igualando y unificando al resto de los entes que carecen de esta cualidad”.

<sup>138</sup> Siendo europeo por su origen, por tanto hombre, por el hecho de habitar en América se le disminuyó su *condición humana*, considerándolo como sub hombre. Con ello se demostró que considerar a unos *hombres* y otros *sub hombres* era una cuestión cultural, por tanto, artificial.

y el pasado español” (ídem: 19 – 20). Entonces, esa extraña filosofía asumió para sí la misión de redimir al indio, así como al latinoamericano, de la barbarie, de la condición infrahumana, en que se hallaba o había caído para civilizarlo, esto es, humanizarlo. En este afán, tratando de alcanzar la *humanidad*, esto es, la de ser Hombre, no un hombre, —que significó someterse al modelo, al arquetipo de la supuesta única forma de lo humano, el europeo u occidental; el hispanoamericano, recortando, destruyendo, lo que sobrase en la calca, pegando, parchando aunque nada tuviese que ver con su personalidad lo que faltase de ella, recortando lo propio, añadiendo sin asimilar lo extraño (ídem: 21)— se *enajenó*, es decir, se *neo colonizó*. De este modo, la misión salvadora, la redención de la barbarie en civilización significó una nueva enajenación o neo colonización del indio y del latinoamericano. Situación que aún pervive.

En cuarto lugar, esta extraña filosofía hecha por los hispanoamericanos ingresó en la corriente de la Historia de la Filosofía occidental, en parte, por la acción de los propios filósofos occidentales cuando reflexionaron y meditaron sobre las causas y las consecuencias de las dos conflagraciones mundiales y las secuelas que trajeron ellas. Según Zea (op. cit.: 108):

El hombre occidental [...], en función de la soledad y los sufrimientos a que sus propias acciones le condujeron, tropezará, también, con el hombre. Ya no consigo mismo, ya que de si algo estaba seguro era de su humanidad, sino con la humanidad de otros hombres. Más que encontrar, podemos decir, tropieza. Un doloroso tropiezo que le hace reconocer en otros rostros, en otras pieles, a hombres no menos hombres que él.

¿Cuáles fueron estas acciones? Las dos guerras mundiales y las luchas de liberación de los pueblos coloniales de Asia y África después de la II Guerra mundial. Estos hechos le enfrentaron al hombre occidental con otro hombre al que él lo consideraba como sub hombre —tanto al indio, al latinoamericano, al africano como al asiático—, que se erguía poniendo en duda la *humanidad* del occidental, precisamente por su falta de *humanismo*, mostrado tanto en las dos guerras mundiales como en la lucha contra la independencia de las colonias. ¿Cómo podían ser hombres quienes negaban, aplastaban, victimaban y asesinaban al hombre? Le encararon los supuestos sub hombres, despertando,

a su vez, una profunda preocupación y reflexión en los filósofos europeos sobre el problema de lo *humano* o la *condición humana* de todos los hombres de carne y hueso, entre ellos, de los que se los consideraba infrahumanos (cfr. Zea, op. cit.: 113).

¿Quiénes fueron estos filósofos y cómo se tropezaron con el *otro* humano?

Horkheimer y Adorno (1998: 51, 59 – 60, 68 - 69) en su libro *Dialéctica de la ilustración* publicado en 1944, al tratar de encontrar una explicación al fenómeno «Auschwitz» acaecido en la II Guerra mundial, razonaron que el hombre occidental, no obstante la prédica de la emancipación y liberación del hombre que pregonó la modernidad europea, llegó al estado de la *barbarie* por el simple hecho de que la *razón*, mediante la *técnica*, se coligó con el poder para dominar a la naturaleza y a otros hombres, cuya culminación, aunque infeliz, fue el exterminio masivo y premeditado de los judíos en Auschwitz. ¿Cómo fue posible ello? Por la instrumentalización de la *razón* como *sierva* del poder. Hecho que supuso una redefinición de la *razón* en el sentido de la adecuación de los medios a los fines (Horkheimer, 1973: 15-16). Esta redefinición, a su vez, concibió que un fin para ser racional debiera ser un medio para un fin superior. En ese sentido, ¿era posible pensar un fin de todos los fines, un fin último? La respuesta fue sí. La descripción y explicación de este fin supremo, de acuerdo con estos filósofos, asumieron los sistemas filosóficos de la tradición occidental (cfr. Horkheimer, op. cit.: 22 y ss.). De ahí surgió otra pregunta: ¿quién determinaba este fin? La respuesta que se proporcionó fue que se obtenía por una especie de revelación interna, pues, alguien, el sujeto, determinaba qué era bueno y qué malo, porque este sujeto tenía dentro de sí un *daimon*, un dios, según el pensamiento griego; o Dios le revelaba este fin, una revelación externa, de acuerdo con el cristianismo. Pero, con el desplazamiento de la *razón* como sierva los fines fueron determinados por el poder y con ello perdió su carácter racional. Ese momento significó el retorno del hombre a la *barbarie*. Sólo de ese modo se pudo explicar por qué el hombre civilizado haya realizado actos tan inhumanos, *bárbaros*, como los de Auschwitz, los que, al propio tiempo, permitieron descubrir que el otro, el humillado, discriminado, vejado, también era un hombre. ¿Cómo *desbarbarizar*

al hombre actual? En opinión de Adorno, expresada en una conferencia radial en Radio Hesse emitida el 18 de abril del año 1966<sup>139</sup>, sería posible con la única fuerza verdadera que proporciona la *autonomía*, la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego. Esto es, educar al hombre para que sea un «ser autónomo».

Otro filósofo fue Sartre (1961, en: Fanon, 1983: 5-19), quién, concretamente, al empezar el Prefacio al libro de Fanon escrito en 1961, expresó que no hace mucho a los millones de indígenas se les impuso una falsa burguesía para que intermediara con la élite europea, para ello tomaron el *verbo* prestado de los europeos. Esta élite se dedicó a seleccionar adolescentes para marcarles en la frente, con hierro candente, los principios de la cultura occidental. Sin embargo, esas mentiras vivientes ya nada tenían que decir a sus hermanos; eran un eco desde París, Londres, Ámsterdam. Nosotros [los europeos] —dice Sartre (op. cit.: 5-6)— lanzábamos palabras y estos indígenas falsificados repetían lo dicho por nosotros. Ahora se acabó todo ello. Aunque siguieron hablando, sobre todo una nueva generación que desplazó el problema, fue para reprocharnos de nuestra inhumanidad, pero, antes que nada, para dirigirse a sus hermanos: “**¡indígenas de todos los países subdesarrollados, uníos!**”. En una palabra, el Tercer Mundo se descubría y se expresaba a través de esa voz. Puesto que el indígena ya no tenía más que una alternativa: la servidumbre o la soberanía. Si querían alcanzar la soberanía debían negar la servidumbre, y esta última era, al mismo tiempo, negación de la *humanidad*. Por lo tanto, la soberanía era afirmar la *humanidad* o la *condición humana*. Entonces dijeron: ustedes, tan liberales, tan humanos, que llevan al preciosismo el amor por la cultura, parecen olvidar que tienen colonias y que allí se asesina en su nombre. De ahí que reclamar y negar la condición humana se convirtió en una contradicción explosiva cuya solución se daría con la expulsión del colono con las armas, porque matar a un europeo era matar dos pájaros de un tiro, suprimir a la vez a un opresor y a un oprimido: quedaba un hombre muerto y un hombre libre y en ella encontraba su humanidad.

---

<sup>139</sup> La transcripción de esta conferencia puede consultarse en: <http://www.scribd.com/doc/4004800/1967-Teodor-Adorno-La-educacion-despues-de-Auschwitz>.

Éramos hombres a sus expensas, él se hacía hombre a expensas nuestras. Otro hombre, de mejor calidad. Así demostró que nosotros éramos los enemigos del género humano, encarnado, principalmente, por ese monstruo supereuropeo, la **América del Norte**.

De este modo, el extraño filosofar de los latinoamericanos no había sido tan extraño sino tan original y tan auténtico como podía ser el filosofar europeo. Mostrando, al mismo tiempo, que la reflexión filosófica enajenada o colonizada con la que empezó la filosofía latinoamericana fue convirtiéndose en un proceso de desenajenación o descolonización al dejar de ser instrumento, medio, de otros fines, al convertirse en el de los propios (cfr. Zea, 1975: 143).

¿En algún momento la filosofía latinoamericana será un instrumento de liberación de la condición neocolonial en la que se encuentra? Dussel (1973: 11 y ss.), en sus palabras preliminares de su obra *Para una ética de la liberación latinoamericana*, dice:

La tarea de la filosofía latinoamericana no es comentar lo que la filosofía latinoamericana anterior hizo, aunque no debe desconocérsela, ya que estaba viciada en lo esencial de la alienación propia de toda cultura colonial. [...] El pensar latinoamericano era así inauténtico [...]. El filósofo inauténtico se transformaba necesariamente en sofista, en pedagogo domesticador de sus alumnos y del pueblo [...] para que aceptaran la cultura del nordatlántico como la cultural universal, la única, la verdadera. Éticamente se tornaba culpable, aunque no tuviera conciencia refleja de dicha culpabilidad, porque era responsable de la alienación cultural del latinoamericano. [...] Desde la "Alteridad" surge un nuevo pensar no ya dialéctico sino analéctico y, poco a poco, nos internamos en lo desconocido para la filosofía moderna, para la filosofía europea presente, para el pensar logológico, instaurando una antropología latinoamericana [...]. Filosofía de los oprimidos a partir de la opresión misma. *Filosofía de la liberación* de las naciones pobres del globo. [*La cursiva es nuestra*].

Éste es el tema del debate que recién empieza.

Mientras éste era el panorama de la filosofía latinoamericana, cuyos temas centrales eran las discusiones sobre el estatus ontológico del «ser indígena» y, por derivación, del «ser latinoamericano»; y el derecho al logos, a la palabra y la filosofía del latinoamericano, en Bolivia, entre los años 1931 a 1940, hubo un paréntesis en este decurso y en los hechos se encaró el debate planteando su solución con la formulación de lo que denominamos la «promesa de Warisata». Aunque los resultados de esta reflexión no ingresaron en la Historia de la Filosofía ni del pensamiento latinoamericano, ni siquiera se sospechó su existencia, queda como tarea el develar esta filosofía para comprender nuestra filosofía y nuestro destino como latinoamericanos.

### **La promesa de Warisata**

La «promesa de Warisata», como toda promesa, es una utopía que tiende a su realización en la historia, en este caso concreto, en la historia de Bolivia, formulada por los indios y mestizos que enarbolaron la causa india. Por ello, se inició como una promesa local de alcance limitado la que, sin embargo, con el decurso del tiempo y por la propia lógica interna, se fue difundiendo y extendiendo hasta alcanzar otros espacios más allá de su localía. A su vez, se constituyó, y sigue constituyéndose, en la fuerza que impulsó e impulsa los cambios que se vienen suscitando en Bolivia. Ahí la importancia de su análisis. Por tanto, la caracterización de esta promesa se describe a continuación.

### ***La liberación del indio como transformación del indio en indio moderno***

La «promesa de Warisata» es una construcción *ex post* a partir de los contenidos dispersos en dos libros, uno en el de Elizardo Pérez (1962) y el otro en el de Carlos Salazar Mostajo (1983). Ya en el primer párrafo del prólogo al prólogo del libro de E. Pérez, Salazar Mostajo expresa la idea central de esta promesa al sostener que:

Las luchas por la emancipación humana tuvieron en Warisata un momento de gran fulguración. No fue creada esta Escuela<sup>140</sup> por un

---

<sup>140</sup> En el capítulo I del libro de E. Pérez (op. cit.: 63 – 79), titulado *Primeros ensayos de educación campesina*, se encuentra una breve historia sobre la educación del indio desde la fundación de la república de Bolivia. En este sentido, el año 1905 se constituye en el primer hito con la fundación de las primeras escuelas indígenas, que eran *escuelas ambulantes* para la enseñanza del alfabeto y la doctrina cristiana. Los maestros que se reclutaban eran

espíritu altruista o filantrópico, sino que nació como el instrumento de *liberación* de las masas indígenas de Bolivia en la lucha contra el régimen de la servidumbre<sup>141</sup> [...]. Había forjado en el país todo un movimiento *ideológico* alrededor del llamado problema del indio (Pérez, 1962: vii). [*La cursiva es nuestra*].

En este párrafo está resumido todo el contenido de la «promesa de Warisata». Sin embargo, es necesario desglosar y explicitar esta promesa con el fin de comprender el momento actual que vive Bolivia.

---

profesionales jóvenes con haberes superiores a los que se les pagaban en los centros urbanos, porque ello representaba un reconocimiento social importante. Posteriormente, en 1910 se fundó en la ciudad de La Paz una escuela normal para indígenas. Los alumnos eran nativos analfabetos trasplantados de diversas regiones altiplánicas. El establecimiento tuvo muy poca duración, aunque a los alumnos indígenas se les proporcionó las mejores comodidades que la sociedad urbana puede ofrecer, porque no pudieron acostumbrarse a la vida y costumbre urbanas. Al respecto dice (1962: 68):

... los indiecitos se bajaban en las noches después de la hora del silencio, de los catres, y se echaban en el suelo pelado, cubriéndose con sus ponchos y durmiendo así mejor que en los colchones [...]. Preferían comer en la cocina, puestos de cuclillas y sin servirse del cubierto ni de la cuchara. El baño les causaba horror [...]. Aprovecharon de una noche en que se descuidó el inspector para marcharse de huida a sus respectivas estancias.

Este fracaso mostró a E. Pérez que la escuela para el indio no podía funcionar fuera de su ambiente natural, por ello las autoridades gubernamentales trasladaron la escuela a Guaqui, aunque este nuevo intento tampoco funcionó, porque seguía siendo una educación libresca. Sumado a esto, el desprecio a los valores culturales, sociales y económicos de la masa campesina. Se prefería la fuerza como sistema de educación, no se apreciaba al indio sino se le temía, se lo reprimía. Ello sucedió en 1921 con la masacre de Jesús de Machaca, una población mestiza al oeste de la ciudad de La Paz, que representaba todo el sistema de opresión feudal contra el indio. Como en toda la república, el indio era un paria sin derechos, el esclavo, la “bestia” parlante desprovisto de toda condición humana. El látigo y la escopeta eran la ley ante el que debían callar y obedecer, aunque internamente se acumulaba una bronca contenida. Una injusticia, como al apresamiento y la multa exorbitante aplicada a dos indios por motivos insignificantes que al no poder pagar murieron, provocó la sublevación de la indiada arrasando al pueblo de Jesús de Machaca. En represalia, el gobierno ordenó al ejército la represión más salvaje. En esta orgía perecieron mujeres, niños, ancianos, animales, y destruido cuanto bien pertenecía a los indios. Bajo este entorno socio – político y cultural se fundó el 2 de agosto de 1931 la Escuela Ayllu de Warisata, que se constituirá en un hito fundamental en la liberación del indio, pero, al mismo tiempo, en la formulación de la llamada «promesa de Warisata».

<sup>141</sup> La visión inicial que planteó Pérez (op. cit.: 81) sobre esta Escuela se resume en que debía estar ubicado en un ambiente indio, allá donde él lucha por no desaparecer, que no debe contraerse únicamente para el alfabeto sino que su función debe ser eminentemente activa y hallarse dotada de un evidente contenido social y económico. Con el correr del tiempo, esta idea germinal mutará hasta convertirse en la idea fuerza de la liberación del indígena boliviano. Tal fue la consciencia de Pérez que su proyecto se erigió al “margen de la legalidad”, porque desde el principio, la Escuela de Warisata “se situó en contra del orden de cosas existente, o más bien, porque todos los organismos representativos de la feudalidad vieron en ella una actitud atentatoria contra las leyes que determinan la subsistencia de sus privilegios” (Pérez, op. cit.: 91).



¿Por qué la escuela debía ser el centro de la liberación del indio? Porque, en la expresión de Salazar (1983: 44), la escuela era el espacio donde se daba “la transmisión de la herencia cultural de los pueblos para que se sobrevivan a través de las edades, y era Warisata donde la rica esencia del Ande se revitalizaba en sus innúmeras formas”. Además, la escuela, como institución creada en la modernidad, era un excelente amplificador de los replicadores culturales y, al propio tiempo, un legitimador de la «promesa». En este caso, la escuela de Warisata, además de crear la «promesa» tenía el papel de amplificar e irradiar desde Warisata a toda la región y al resto del país y, a su vez, legitimar esta promesa entre los grupos sociales a quienes estaba dirigido, esto es, a los indígenas del país y del continente.

También, estaba expresando la convicción de que Warisata era “un momento de la conciencia humana. Y tales momentos hacen historia y conducen pueblos” (Salazar, 1983: 41). Entonces, este momento de la conciencia del indio empezaba, en primer lugar, proclamando la *liberación del indio*<sup>142</sup> de la discriminación, marginación y humillación y feroz explotación gamonalista, basada en la ley del látigo y la sumisión<sup>143</sup> (cfr. Salazar, 1983: 20; Pérez, op. cit.: xi), en la que estaba sometido desde la conquista, idea que se constituirá en el núcleo central de la «promesa de Warisata». Por ello, Warisata empezó con reconocer el derecho del indio a la igualdad social, cimentada en sus reivindicaciones económicas, pero, a su vez, afirmar la necesidad de liquidar el sistema feudal que los esclavizaba y los explotaba (cfr. Salazar, op. cit.: 23; Pérez, op. cit.: xiii). En esto se resumía la «promesa de Warisata».

---

<sup>142</sup> Este no era el primer intento, en la historia de América y Bolivia ya hubieron otros intentos, como expresa Salazar Mostajo (op. cit.: 49):

Sí, ya sabíamos que en el transcurso de nuestra historia, el indio siempre ha sido un rebelde, pero asimismo, ha sido siempre un derrotado, porque la sublevación es un enfrentamiento desigual y desesperado de una masa que acomete con palos y piedras para recibir el hierro y el fuego de la opresión.

Para que éste no fuese otro intento más que condujese a una sublevación sino a una revolución, en Warisata comprendieron que la liberación empezaba en la mente del indio cuando éste, de considerarse un «ser para otros» en su condición de servidumbre y tener que justificar su *humanidad*, se convertía en «ser para sí», un *humano* pleno, con *verbo* y *logos* propio.

<sup>143</sup> La sociedad boliviana aún se desenvolvía en restos de un régimen feudal, en el que los indios vivían bajo el yugo del pongueaje, término que significaba la esclavitud o servidumbre. En ese sentido, desde la conquista, para los indios, no hubo ningún cambio en su condición de esclavos hasta el período republicano que se extenderá hasta la mitad del siglo XX.

Pero, esta idea iba acompañada de otra, la de transformar al *indio primitivo*, condición en la que se hallaba sumida por la ignorancia y desprecio de los herederos de los *hidalgos*, en *indio moderno* (cfr. Salazar, op. cit.: 44).

En ese ambiente —dice Pérez (op. cit.: 109)— pretendimos suscitar al *indio moderno*, beligerante, constructivo; al hombre capaz de captar los deberes de su tiempo y elevarse al nivel humano de que lo privaba la cultura mestiza<sup>144</sup> [...] La estructura de Warisata [...] fue íntegramente indígena: su régimen de gobierno, sus métodos de enseñanza, sus instituciones, todo en fin, fue extraído de la experiencia del *ayllu*<sup>145</sup>, del tesoro de la sabiduría telúrica”.

En el fondo, lo que se pretendía al convertir al indio en un *indio moderno* era convertir en un *ciudadano* para que se incorporara activamente a la vida política, económica y social del país, pero bajo hegemonía de la ideología de Warisata. Esta ideología en gestación se iba impregnando, por un lado, de replicadores culturales de la *modernidad*, por ejemplo, la concepción de libertad<sup>146</sup> de Kant, la idea del trabajo<sup>147</sup> como fuente de toda riqueza de A. Smith, la transformación de una clase “en sí” en clase “para sí” de Marx (cfr. Pérez, op. cit.: 96, 101); y, por otro lado, de replicadores culturales de la *amautica* andina, como la *paridad*, el *chakana*, el *pachakuti*, el *ayni*, la *minkka* la *reciprocidad* y otros (Pérez, op. cit.: 99).

En segundo lugar, explicitar que la *liberación del indio* tenía dos componentes: a) la liberación de su condición de esclavo o pongo<sup>148</sup>, que

---

<sup>144</sup> En otro pasaje de su libro, Pérez (op. cit.: 105), al respecto dice: “nuestra misión era formar hombres aptos, hombre íntegros y capaces, para sacar de la postración a este pueblo. Eso es lo que queremos, y lo que, en realidad, ustedes aspiran”.

<sup>145</sup> “El *ayllu* es la célula social de los pueblos andinos, y se formó mucho antes que el inkario, y aún es probable que sea anterior a Tiwanaco. Su estirpe, sin duda, es aymara [...] En los albores de su existencia, el *ayllu* no era más que la familia que crecía gobernada por el anciano padre como Jefe y conducida según las reglas del respectivo tótem. Por consiguiente, las fuerzas que le dan esencia y vida son el vínculo consanguíneo y el espíritu religioso” (Pérez, op. cit.: 39).

<sup>146</sup> Véase el capítulo anterior; además, explicitamos este tema más adelante.

<sup>147</sup> “El trabajo, que antes había sido señal de su esclavitud, lo era ahora de su liberación, y en donde quiera que estuvieran, estaban poseídos de una fe que nada podía abatir” (Pérez, op. cit.: 101).

<sup>148</sup> El diccionario de la RAE (2002: p. i.) dice: “Del quechua *punco*. En *Bolivia* y *Perú*. Indio que hace oficios de criado. Indígena que trabajaba en una finca y estaba obligado a servir al

significaba liquidar el sistema feudal y transformar la estructura socio-política y económica del país. Por tanto, era una *promesa real y física*. Y, b) la *emancipación mental del indio* que consistía en la desenajenación o descolonización cultural e ideológica para revertir la derrota intelectual que ocasionó la conquista española; puesto que cualquier éxito en la tarea de liberación del indio debía estar precedido de la liberación mental del propio indio, esto es, la consciencia de su *condición de indio* sin tener que justificar su *condición humana* a nadie. En ese sentido, era, también, una *promesa real y moral* que significaba obtener reconocimiento social y no la humillación a que frecuentemente era sometido; esto es, que *nunca más se le considerara como un sub hombre*. De este modo, en el indio debía producirse una doble transformación: de ser el «indio para otros» debía transformarse en «indio en sí», y de éste, a su vez, en «indio para sí»<sup>149</sup>, según el proceso de autoconsciencia explicado por K. Marx (cfr. Salazar, op. cit.: 49). Esto generaba un “sentimiento de la propia importancia [que] les confería seguridad y altura de miras, y desde entonces nunca más se sintieron humillados por las persecuciones que soportaban porque tenían una tranquila confianza en nuevos amaneceres donde no hubiera opresión ni injusticia” (Pérez, op. cit.: 101 – 102).

En esta promesa estaba, como ya dijimos, también, implícita la idea de convertir al *indio* en *indio moderno*. Como tal, debía estimularse al ejercicio de una nueva forma de propiedad<sup>150</sup> y la capacidad reflexiva<sup>151</sup> mediante el uso

---

propietario, durante una semana, a cambio del permiso que éste le daba para sembrar una fracción de su tierra”.

<sup>149</sup> Pérez (op. cit.: 102 y ss.), narra esta escena.

Al año [...] de nuestra aparición, fui visitado por los dos candidatos contendientes en las elecciones para diputados; cada uno de ellos trató de conquistar mi apoyo, vista como estaba la magnitud de mi influencia en la zona. No quiero referirme a la serie de maravillas que se me ofrecieron [...]. Rechacé de plano el papel de agente electoral con que se pretendía seducirme, y así lo hice saber a los campesinos. Estos aprobaron mi actitud y comprendieron perfectamente el engaño en que caían al prestarse al poco juego limpio “democrático” con que cada cierto tiempo se les daba la facultad de elegir a sus verdugos. Así quedó establecido que los indios no irían a depositar su voto mientras éste no fuera absolutamente libre y mientras no fuera a favor del propio indio, convertido en representante, o de alguien plenamente identificado con su causa.

<sup>150</sup> Al respecto, Pérez (op. cit.: 99) dice:

Surgíamos a la vida templándonos en la lucha cotidiana que nos iba equipando de recursos técnicos para alcanzar una vida mejor, al propio tiempo que se plasmaba en

del verbo, del *logos*; estas ideas provenientes de los replicadores occidentales, sumado a esto, la idea de la *ulaka*<sup>152</sup>, replicador proveniente de la amautica andina (cfr. Ídem, 96, 99, 100, 102, 103). Salazar Mostajo (op. cit.: 26 – 27; Pérez, op. cit.: xvi, xx) es más explícito en ello, rebautizando como el *Parlamento Amauta*, y dice:

Recuerdo aquellas reuniones de campesinos en el *Parlamento Amauta* —dice Salazar Mostajo—. Llegaban cada lunes y sábado, decenas de indios [...]. Los campesinos no hablaban doblados ni de rodillas: eran los que habían construido Warisata. Estaban en su propio hogar, en el hogar de sus hijos, y no hablaban ante sus verdugos, sino ante sus amigos, los maestros [...]. El *Parlamento Amauta* era el fruto más notable de Warisata [...], el gobierno propio de la comunidad. Los campesinos empezaban a ser constructores de su propio destino: íbamos más allá del mero intento económico; queríamos que los hombres fueran los forjadores de su propia cultura. [*La cursiva es nuestra*].

Este Parlamento, en expresión propia de Salazar Mostajo (cfr. op. cit.: 28; Pérez, op. cit.: xvii y ss.), tenía como misión convertirse, luego, en la *Pakarina*<sup>153</sup> del nuevo indio —otro replicador de la amautica—, fundamentalmente, en el nivel intelectual, para que sea la *Atenas* india, en alusión a la griega, cuna de la cultura occidental. Tal como sucedió en Grecia, esta renaciente cultura, también, debía expresarse en sus edificios, y eso sucedió con la construcción del Pabellón México, un monumento de tres pisos

---

nuestro ámbito la auténtica imagen del hombre libre, con clara conciencia de sus necesidades inmediatas y de su porvenir. Notoriamente se desarrollaba un extraordinario sentido de responsabilidad individual y colectiva, de orden y de organización. El indio principiaba a recobrar su personalidad perdida en siglos de esclavitud.

<sup>151</sup> Aquí otra descripción de Pérez (op. cit.: 99) sobre cómo se ejercitaba la capacidad reflexiva y el uso del poder del verbo de los indios. “Por las tardes, después del trabajo, nos sentábamos haciendo rueda, sobre piedras o en el suelo, para comentar la jornada o hacer nuevos planes. ¡Días inolvidables! Los recuerdo con emoción porque fueron los más felices y fecundos de mi vida”.

<sup>152</sup> En el diccionario de L. Bertonio (1612) *ulaqaña* significa hablar, en el sentido de emitir un discurso. De ahí que la *ulaqa* o *ulaka* sería el lugar o espacio para hablar o emitir discursos, esto es, el Parlamento.

<sup>153</sup> De acuerdo a L. Bertonio (op. cit), *paqariña* o *paqarina* significa nacer o nacimiento.

destinado a albergar a los alumnos de la Escuela de Warisata<sup>154</sup> (Pérez, op. cit.: 113 – 114). “La escuela, tiempo después, se destacaba en la pampa gris, con sus muros blanquísimos y su rojo tejado, cual si fuera el *faro* que conduciría a los indios a su destino, y lo cierto es que, en la transparente atmósfera del altiplano, lo primero que se ve son sus edificios, *llamado permanente a la liberación*” (Pérez, op. cit.: 114). [*La cursiva es nuestra*]. Por tanto, la escuela era una institución que debía ejercitar al indio en la vida moderna y ciudadana, esto es, como indio libre. En ese sentido, fue una isla con un entorno que aún era de servidumbre, de marginación y humillación constante.

En tercer lugar, mostrar que la *promesa* resultante tuvo como tributarios a los replicadores culturales provenientes de las promesas de «San Agustín», de las de la «modernidad» y las de la «ancestral andina» o amautica andina. En ese sentido, fue una síntesis de la cultura humana creada hasta ese momento.

Finalmente, que sirviera como instrumento *ideológico* para la acción liberadora del indio.

Ahora bien, ¿cómo concebía al indio la «promesa de Warisata»? Es el tema que abordamos a continuación.

### ***El indio como ser autónomo***

Antes de describir la concepción del indio que forjó la «promesa de Warisata», debemos describir la opinión generalizada que los sectores dominantes de la sociedad boliviana tenían en torno al indio, posteriormente, la cotidianidad de la vida del indio de la región en correspondencia con esta idea generalizada. Como ya dijimos, era objeto de humillación, discriminación, marginación y explotación, pero no basta decirlo con estos conceptos abstractos sino mostrar en su concretitud. Sobre la opinión generalizada en torno al indio, Pérez (op. cit.: 147 y ss.), escribió:

Recuerdo que cuando rodeado de masas de fuertes trabajadores levantaba el edificio de la escuela, un culto terrateniente [...], y que

---

<sup>154</sup> “Los indios se dieron perfecta cuenta de la situación y redoblaron sus energías en el trabajo. Había que levantar aquella estructura cuanto antes. Ella sería nuestro amparo contra la adversidad. Estaba destinada a ser el faro que iluminara los entendimientos y el hogar que acogiera a los indios oprimidos por la esclavitud y la servidumbre (Pérez, op. cit.: 93).

acertó a pasar por allí, se detuvo admirado diciéndome: —Yo veo con pena, profesor, su generoso impulso; generoso y estéril. ¿Es que no se da cuenta que el indio es ineducable? Vea usted — prosiguió señalando dos asnos que cruzaban en ese momento— ¿usted levantaría una escuela para educar esos asnos? El *indio es animal* ineducable. ¡Usted ara en el mar! [...]. Sus palabras no eran extrañas. Un ilustre escritor y maestro [...], me decía: Lo que es yo no creo en estos indigenismos... Educar al indio es inútil. El *indio es un ser inferior*...

En estas dos expresiones se muestra con toda claridad la idea que la élite dominante, heredera de los hidalgos, tenía sobre el indio: *un ser inferior y siervo por naturaleza*. Estos replicadores vinieron desde la Grecia antigua, pasando por la edad media y moderna —el indio como *bárbaro* o la exigencia de la justificación de su *humanidad*; y, el derecho al uso del *verbo* y *logos* del latinoamericano—, y pervivieron aún en la república, en pleno siglo XX. Por ello no sólo era previsible sino hasta parecía “natural” el trato que daba la casta dominante al indio en todos los aspectos de la vida cotidiana. Pérez (op. cit.: 126 - 129) pinta estas otras escenas.

[...] la administración de justicia [...] se hallaba encomendada en Achacachi a autoridades políticas y administrativas [...] y jueces [...]. El indio llevaba sus quejas a tales señores, los que daban su fallo o sentencia siempre a favor de la parte que les había llevado el obsequio más valioso. De donde resultaba que muchas veces los presentes realizados eran más costosos que el objeto mismo del reclamo... Cuando el litigio por su importancia caía en manos de los jueces, el indio tenía que recurrir al *tinterillo* (rábula o picapleitos) para que lo defendiera; a estos leguleyos, casi analfabetos, no les interesaba, desde luego, hacer defensa de ninguna clase: su “defendido” no era sino una presa para saciar en ella su rapacidad; confabulados dos “defensores” de las partes contrarias, solían obtener los más pingües resultados alargando el pleito hasta el infinito. Más de un letrado de esta especie resultó dueño de hacienda a costa de sus ingenuas víctimas.

Este pasaje es muy elocuente al mostrarnos que el indio estaba desprotegido del sistema legal y jurídico del país. Los descendientes de los *hidalgos* americanos vieron al indio como a un sub hombre que no era sujeto de *derechos* pero sí de *deberes*, entre ellos, la servidumbre al servicio de ellos como un animal de carga que debía procurarles el sustento hasta el lujo de sus vidas, y con tal de obtener y mantener estos sus privilegios habían perdido toda noción de decencia y moral y transformaron su vida en una de ardid y el engaño. “Eran hábiles hasta lo increíble para organizar expedientes falsos con los que llegaban hasta la etapa de la sentencia sin perder detalle alguno que pudiera causar vicio de nulidad”, dice Pérez (op. cit.: 129).

A ese modo de vivir denominamos la *moral del mendigo*. Para entender mejor este punto, veamos el siguiente pasaje:

Conocí un *tinterillo* que cuando era requerido para una defensa, sacaba tres libros de diferente tamaño (el de mayor volumen era un diccionario) preguntando a su futura víctima con cuál de ellos querían que se lo defendiera. Con el libro más grande, la defensa costaba cuatrocientos pesos y en tal caso había seguridad de ganar el pleito; con el libro mediano la tarifa era de doscientos pesos, pero ya no había tanta seguridad en el triunfo; y con el libro chico, la defensa costaba cien pesos, y por supuesto con probabilidades mínimas... El pobre indio se inclinaba a ojo cerrado por el libro grande, y trato hecho. En el acto pagaba la mitad de la tarifa, convirtiéndose automáticamente en esclavo del *tinterillo*, en cuya casa tenía que permanecer por obligación, ocupado en humildes menesteres. Para la presentación de cada escrito tenía que pagar el costo del papel, timbres, propina al que firmaba a ruego, etc. Cuando el indio había cubierto los cuatrocientos pesos y ya no había posibilidad de exprimirlo más, el *tinterillo* abandonaba el caso. La víctima buscaba otro defensor con el que corría igual o peor suerte, puesto que tenía que comprometer sus recursos en condiciones cada vez más difíciles. Después de esto, eran las autoridades del juzgado las que tenían el turno de chuparle la sangre (Pérez, op. cit.: 129). [*La cursiva está en el original*].

Pero, lo notable de esta descripción es el hecho de que toda la casta que dominaba la región se dedicaba a esta ocupación. “En Achacachi todos eran tinterillos, ocupación que alternaban con el desempeño de cargos administrativos, municipales o judiciales [...] Desde las escuelas, los niños se ejercitaban para dedicarse más tarde a este ‘oficio’ tan lucrativo como fácil. Era, indudablemente, el medio más fácil de hacer fortuna” (Pérez, op. cit.; 129 – 130).

Otras formas de dominación, explotación y despojo constituían los préstamos en especie por una mala cosecha u otra cosa por el estilo. El indio hipotecaba su *sayaña* o su propia persona. El documento no hacía referencia a las especies sino a una suma de dinero por la cual el indio se comprometía a pagar en un determinado tiempo indicándose el interés simple mensual y el interés compuesto en caso de incumplimiento. Se procedía con todas las de la ley. Desde ese momento, *sayaña*, casa y familia del campesino pasaban a poder del acreedor. “El indio pasaba de su condición de propietario a la de colono por dos cargas de cebada —dice Pérez—. Lo que en realidad había firmado era un documento de transferencia. Trabajaba para su nuevo amo, quién, en retribución, le daba dos parcelas para su sustento. Cumplido el término [...] dejando pasar dos, diez o veinte años, hasta que consideraba iniciarle el respectivo juicio ejecutivo por cobro de pesos” (Pérez, op. cit.: 130).

También se aprovechaban del hecho de que no sabía leer ni escribir.

[...] Se le seguía el juicio [...] sin notificación, sorprendiéndoselo con la noticia de que se había dictado un fallo en su contra, por el cual se disponía el remate de la *sayaña*; tras lo cual, por no presentarse postores, ésta era adjudicada al prestamista (Pérez, op. cit.: 130).

Para terminar de comprender la mentalidad de la élite dominante y la forma cómo trataba al indio es interesante leer este otro pasaje que, si no fuera un testimonio sobre la tragedia del indio, podría ser un anecdotario de un timador. Lo cuenta E. Pérez (op. cit.: 130 – 131).

Entre otros casos, recuerdo uno que presencié en la plaza de Achacachi: es testimonio asaz curioso de la inconmensurable rapacidad de aquella fauna provinciana: un indiecito se hallaba



manejando un billete de Bs. 5 (eran tiempos en que la moneda valía); su mala fortuna era que lo viera el señor X, quién lo denunció inmediatamente ante el intendente, que era su propio hijo, por “sospechoso”, pidiendo que el billete fuera depositado ante la autoridad hasta que el indiecito probara ser su legítimo propietario. Se procedió, naturalmente, como lo pedía X... [...] En estas condiciones, era imposible que el indio saliera de su vida de miseria. Cuando llegué a Warisata encontré todavía en plena vigencia el pongueaje oficial (servicio personal gratuito) prestado al subprefecto, al cura y al corregidor, mediante un turno rigurosamente establecido entre los indios, quienes debían servir conjuntamente con sus mujeres en la casa de las citadas autoridades y haciendo la provisión gratuita del combustible necesario durante su turno.

A esto debemos sumar la ingenuidad del indio en su comportamiento en el mercado. Pérez (op. cit.: 136) indica:

Los domingos era obligada la feria de Achacachi, a donde el indio llevaba sus productos, consistentes en papa, chuño, oca, quinua, cebada, huevos, queso, etc., para cambiarlos con azúcar, confites, coca, alcohol, kerosene y otros artículos. El negocio favorecía a los acaparadores del lugar, que daban lo que querían y tomaban lo que se les antojaba, debiendo el indio callar y aceptar el vil precio que se le proponía. [...]. Era un mercado muy concurrido, en el cual había un mal negociante: el indio. Había que agregar, a los muchos que lo explotaban, otro despiadado chupasangre: el cobrador de impuestos, que solía imponer como tasa un valor igual al de la mercadería. Por otra parte, el pequeño comerciante indígena sufría despojos a cada paso [...]. Y por último, muchos indios solían perder todo el día para cambiar cuatro o cinco huevos por unos confites, pagando el correspondiente impuesto.

Este párrafo muestra que el indio no entendía ni estaba inmerso en la lógica del mercado, por muchas razones: por la opresión externa, puesto que no les convenía a sus opresores que instrumentalizase la lógica del mercado; por el desconocimiento de la razón del mercado, que era distinta a la lógica de

la *reciprocidad* que estaba presente aún en la estructura profunda del indio; finalmente, aún se desenvolvía en una vida rural campesina distinta a la urbana.

Los miembros de la Iglesia, también, participaron de este festín, sobre todo cuando se trataba de celebrar festividades. Dice Pérez (op. cit.: 132 y ss.):

Cada fiesta religiosa duraba varios días y era todo un acontecimiento, de acuerdo a la categoría del santo o patrono cuyo culto se celebraba. [...]. Todos los gastos corrían por cuenta del alférez [...]. Para los indios el alferazgo era su consagración social: en su mejor desempeño iba aparejada la dignidad personal y el prestigio de su comunidad. Ningún indio que se estimase podía rechazar el alferazgo, a pesar de que su financiación podía convertirlo en esclavo para el resto de su vida, pues los gastos eran elevadísimos [...]. Cobraba el cura y toda su comitiva, en la cual volvemos a encontrar toda la fauna de explotadores que ya conocemos; aparte de la misa, se cobraba una suma adicional según su categoría y por cada una de las ceremonias secundarias que le daban mayor relieve o solemnidad: sermón, vísperas, procesión y todo cuanto pueda concebirse. Además el indio tenía que equipar al cura, para su retorno al pueblo, con un cargamento de papas, chuño, corderos, gallinas, conejos, fruta y todo lo que producía la comunidad. Al cura le convenía, pues, estimular por todos los medios el celo religioso de la indiada. Hay que decir que no carecía de vistosidad su llegada a la fiesta: jinete en una bien enjaezada mula, era recibido en triunfo, con arcos multicolores y profusión de mixturas y serpentinas, dignándose a veces echar una que otra bendición a los festejantes. Otra veta que aseguraba nutridos recursos al representante de la Iglesia, eran los responsos, bautizos, casamientos y otras ceremonias por el estilo. Como se ve, el cura tenía todo su tiempo ocupado en tales celebraciones, y no lo hacía con menor habilidad que los tinterillos; en efecto, valga para el caso, lo que hacía el cura de Calamarca [...], según la tarifa que

cobraba por el responso, el alma del difunto era despachada al cielo, al purgatorio o al infierno...

Este pasaje visualiza, a su vez, que los replicadores de la «promesa de San Agustín» estaban internalizados en la mente de los indios como efecto de la acción emprendida por la Iglesia después de la conquista, aunque ya con ciertas mutaciones, tal el caso de la incorporación de algunas instituciones de la cultura ancestral andina. “Concluidas las ceremonias religiosas acompañaban al alférez las bandas de músicos, comparsas de bailarines y numeroso séquito. Los parientes y amigos se hacían presentes con su saludo y su *ayni* consistente en dinero o en especies” (Pérez, op. cit.: 133).

Si ésta era la vida cotidiana del indio, una vida miserable de permanente humillación, opresión, marginación y despojo, en su fuero íntimo abrigaba una esperanza de tiempos mejores, y ésta esperanza es la que los forjadores de Warisata supieron interpretar y explicitar en su concepción de lo que debiera ser el indio<sup>155</sup>. En este punto tocaron el meollo de la cuestión. Es probable que cualquier ser humano pueda soportar la opresión externa, pero, cuando se trata de la interna, esto es su autoestima, iban acumulando silentemente una bronca contenida que en algún momento debía estallar si es que había una esperanza expresada en una promesa que realizar<sup>156</sup> (cfr. Fukuyama, 1995: 17 – 18). Esta esperanza es la que supieron interpretar E. Pérez y los forjadores de Warisata. Para formular la promesa debieron imaginar cuál era el ideal de indio que se planteaban plasmar a partir de los replicadores culturales que bullían en sus mentes.

De ahí que la concepción sobre el indio, en la «promesa de Warisata», estuvo fuertemente impregnada por la ilustración europea —que es una parte

---

<sup>155</sup> Salazar (op. cit.: 10) constató la tragedia del indio en la guerra que Bolivia libró contra el Paraguay, denominada “guerra del Chaco”, desde el año 1932 hasta el año 1935, que era de humillación y degradación hasta los extremos más inconcebibles.

<sup>156</sup> Fukuyama (op. cit.: 17 y ss.), piensa que:

Gran parte de la conducta humana puede explicarse por una combinación de deseo y razón: el deseo induce al hombre a buscar cosas exteriores a él, mientras que la razón o el cálculo le muestra la mejor manera de alcanzarlas. Pero, además, los seres humanos buscan el **reconocimiento de su propia valía**; esto es lo que en nuestro lenguaje popular llamaríamos «autoestima» o «respeto de sí mismo». La inclinación a buscar esta autoestima surge de la parte del alma humana llamada *thymos*. Es como un innato **sentido humano de justicia**. [La negrilla es nuestra].

constitutiva de las «promesas de la modernidad»—, especialmente, con la idea del *perfeccionamiento* de la especie humana. Esto explica por qué se plantearon, como dijimos más arriba, la tarea de transformar al *indio primitivo*<sup>157</sup> en *indio moderno* (cfr. Salazar, op. cit.: 21; Pérez, op. cit.: xi; 105, 109).

Entendieron por *indio moderno* un *indio autónomo* o un ser que debía poseer *autonomía*.

Las palabras *autónomo* y *autonomía* fueron conceptualizadas en el sentido de que el individuo debía ser dueño de sí mismo o debía darse a sí mismo las normas con el fin de regir la propia vida para *no depender de nadie* (cfr. Martínez, 2007: 741). De este modo, al concepto autónomo y *autonomía* se asociaba otro, el de *libertad*, porque sólo aquél que era *libre* o el que haya ejercitado su *libertad* podía ser *autónomo* o poseer *autonomía*. Por tanto, estos conceptos se constituirán en centrales sobre la concepción del indio, constituyéndose en replicadores culturales alimentados por las «promesas de la modernidad» a la «promesa de Warisata».

El tema de la *libertad* siempre ha ocupado la mente y la reflexión de los filósofos<sup>158</sup>. El que más se destacó en este tema, en la modernidad, fue I. Kant (1958: 39 y ss.), para quién la *libertad* era lo opuesto a la *necesidad*, al orden, a la *ley*, a la *razón*; aunque las *acciones humanas* que hacían la historia de la humanidad eran regidas por *leyes naturales*, como cualquier otro evento natural. En la ley natural no había la posibilidad de una decisión interna propia para realizar alguna acción, puesto que gobernaba el instinto natural o las pasiones como la avidez de bienes, la ambición de honores y el ansia de

---

<sup>157</sup> “El hombre [indio] vivía en un primitivismo inconcebible y sujeto a una feroz explotación gamonalista”, dice Salazar Mostajo (Pérez, op. cit.: Prólogo al libro de E. Pérez).

<sup>158</sup> Por ejemplo, es interesante el caso de Lord John Emerich Edward Dalberg Acton, que se interesó hasta el fanatismo con el tema de la libertad. Pérez F. (2003: 225 - 230), narra que el Lord Acton investigó sobre el tema los que se recogieron en dos conferencias presentadas. En ellas analiza la libertad con relación al poder y encuentra que en la sociedad griega antigua sólo en el período de Pericles hubo un equilibrio entre la libertad individual y el poder, puesto que posteriormente se cayó en el abuso de poder en manos de unos pocos. Pero, en todo caso, la libertad llegó con el cristianismo, puesto que la gracia de Dios hizo posible la libertad, porque la verdadera libertad es obedecer los mandatos de Dios. Esta idea permitió la emancipación de los esclavos y sobre todo la libertad de conciencia, aunque, después, en el mundo romano, el cristianismo que nació ligado a la *libertad* acabaría en manos del poder de unos pocos. El feudalismo significó en algunos momentos el poder y en otros el contrapeso al poder frente a la fuerza del Estado. Sin embargo, en esta tensión entre el Estado y la Iglesia se develó la *libertad de conciencia* como primera manifestación de la idea de *libertad moderna*.

dominio (cfr. López-Domínguez, 2004: 99 y ss.). Esto significaba que el egoísmo natural individual se expresaba en la *necesidad*, en la *ley natural*. Por eso el hombre como individuo era egoísta por naturaleza. Pero, ¿por qué empezar a buscar la *libertad* en la *necesidad*? Es que, para Kant, la *ley*, la *necesidad*, siempre develaba un fin, una intención, por ello había que buscar en las leyes naturales este fin. Ahí descubrió que el fin, la intención, de la ley natural era que el hombre sea *feliz*, pero, ¿cómo podía ser feliz si el hombre no era *libre*, si no tenía consciencia de su libertad?

En esta pregunta subyace la idea de que el egoísmo individual, centrado en la mera satisfacción de los instintos y las pasiones, no conduce a la verdadera felicidad del hombre, sino una vida meramente animal. Entonces, ¿dónde empezaba la verdadera felicidad? Cuando las acciones humanas debían trascender la necesidad de satisfacer los instintos y pasiones propias del *egoísmo natural* para ingresar en las acciones donde aparecía involucrado el «otro», cuando en estas otras acciones estaba implicada la satisfacción de las necesidades del «otro». De este modo, se develaba la especie. Al develarse la especie se develaba, a su vez, un nuevo tipo de necesidad, de orden, de ley, de razón, pero no del tipo de la *ley natural* sino una *ley moral*, cuyo contenido eran los derechos y deberes de los hombres, distinta a la *ley natural*. En la ley moral no regía la *necesidad* sino la *libertad*. Esto querría decir que la historia de los seres humanos se desglosaba en la conquista permanente de la *libertad* a partir de la *necesidad* que implicaba dominar a partir del conocimiento de la ley natural, y, a su vez, de la inmersión en este otro reino donde regía la *libertad*, que era el reino de la *cultura* sin abandonar el reino de la *naturaleza*<sup>159</sup> (cfr. López-Domínguez, 2004: 92 y ss.). En otras palabras, las acciones humanas, como consecuencia de la *ley moral*, generaban otro reino, el de la cultura, lugar donde reinaba la *libertad*. De este

---

<sup>159</sup> F. Larroyo, en el estudio introductorio a la obra de Kant, *Crítica de la razón práctica* (1972: xx), dice: “el hombre es un ciudadano de dos mundos: el mundo de la naturaleza (de los hechos causales) y el mundo de los noúmenos, sólo inteligible (de las Ideas orientadores, de los ideales). En la vida real del hombre, digna de ser vivida, los ideales orientan la conducta por seguir; y, como quiera que éstos son puestos por la razón práctica, ésta tiene primacía sobre la razón teórica”.

modo se explica el hecho de que el hombre pertenezca a estos dos reinos<sup>160</sup>. Y con ello se explicaba, también, que la *barbarie* significaba vivir predominantemente bajo la *ley natural* y *civilización* bajo el predominio de la *ley moral*.

La idea de la transición de la *necesidad* a la *libertad* trajo la concepción de que vivir inmerso de acuerdo a los caprichos de los instintos y las pasiones era vivir en el estado de la *barbarie*<sup>161</sup>, tipo de sociedad en el que no se daba la felicidad del hombre ni una vida digna de vivirse como seres humanos sino la mera animalidad. La felicidad, propia del ser humano, constituía una conquista que se alcanzaba en la medida en que se transitaba de la *barbarie* a la *civilización*, y este tránsito significaba la inmersión en el reino de la *cultura* y una permanente conquista de la *razón moral* la que, por otra parte, constituía la represión de los instintos y las pasiones según un principio moral conocido como el *imperativo categórico* de Kant (1972: 39), que decía: “*obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal*”. [La cursiva está en el original].

Con este planteamiento, la idea de la transición de la *barbarie* a la *civilización* como la línea inexorable de la historia hacia el *progreso*<sup>162</sup> se convertirá en un replicador cultural que estará presente en todo el pensamiento occidental y, por supuesto, en la «promesa de Warisata».

---

<sup>160</sup> En la mitología griega la pertenencia a estos reinos se expresa en la figura del *centauro*, seres que poseían la cabeza, el tronco y las extremidades superiores humanas y el resto del cuerpo del caballo.

<sup>161</sup> Natsuko Matsumori (2004: 143 y ss.), hace una interesante relación sobre la evolución histórica de esta palabra. Indica señalando que en la Grecia antigua se decía que era *bárbaro* aquél que no manejaba bien el griego o que hablaba un idioma distinto al griego, por lo tanto se lo trataba como si fuera un hombre incompleto, porque carecía de la capacidad lingüística y de la razón. Esta forma de entender se transmitió a los romanos. Cicerón creía que sólo la *elocuencia* basada en la razón hacía que los seres humanos trascendiesen la animalidad. De ahí que él establecía el criterio para distinguir a los romanos —los refinados— de los bárbaros en que si tenían la palabra fundada en la razón, es decir, si conocían el latín, porque se consideraba que la palabra hacía posible la comunicación. En el Medioevo se usó esta palabra en dos sentidos: aplicar a los extranjeros y a los inferiores. Pero, el criterio principal para distinguir a los bárbaros, antes que la palabra, fue la religión. A partir de San Agustín se identificó como bárbaro a los paganos o infieles. Con esta última idea llegaron los conquistadores a América.

<sup>162</sup> López-Domínguez (2004: 89 - 110), considera que esta concepción optimista de la historia basada en la idea del *progreso* constituye el segundo momento en la evolución de la filosofía kantiana de la historia. Esta idea es, también, otro replicador cultural que estará presente en la «promesa de Warisata».

Ahora bien, ¿cómo se entendió la *libertad*? Fundamentalmente como *libertad del individuo* en cuanto hombre (cfr. Béjar, 1987: 72 y ss.). El siguiente pasaje de Kant (1958: 150) es muy ilustrativo.

Nadie me puede obligar a ser feliz según su propio criterio de felicidad [...], sin que cada cual deba buscar esa condición por el camino que se le ocurra, siempre que al aspirar a semejante fin no perjudique la libertad de los demás, para lograr así que su libertad coexista con la de los otros, según una posible ley universal.

El párrafo anterior muestra que la convivencia entre individuos que deben ejercitar su libertad es posible sólo en una sociedad con una ley que los rija. De ahí que el magno problema de la especie humana fuese, según Kant, establecer una sociedad civil que administrase el derecho de modo universal, puesto que sólo en esta sociedad el hombre individual libre encontrará la felicidad y la perfección. Esta ley no puede ser otra que una Constitución justa. Para lo cual debía estar fundado en estos tres principios: a) de la “libertad” de los miembros de una sociedad, como hombres; b) de la “dependencia” en que todos se hallan regidos de una única legislación común, como súbditos; c) de la “igualdad” de todos, como *ciudadanos* (Kant, 1958: 45; 221).

Estos tres principios, a su vez, permitieron definir el contenido de ser *autónomo* o poseer *autonomía*. En ese sentido, un *ser autónomo* se definía como aquél que es libre, no sólo externamente —no depende de nadie— sino subjetivamente —tiene consciencia de su independencia<sup>163</sup>—; esto lo hace semejante, un *par*, entre todos, puesto que todos se hallan sometidos a una ley común que los hace iguales. En cuanto iguales en una sociedad urbana, en una ciudad, eran *ciudadanos*. Por tanto, ser autónomo o poseer autonomía era sinónimo de ser *ciudadano*. Pero, como ya dijimos más arriba, la *ciudadanía* se conquista en un largo proceso de aprendizaje en un entorno que es la sociedad

---

<sup>163</sup> A partir de esta idea se desarrollará otro concepto fundamental, la *libertad de conciencia*, una libertad que puede aparecer disociada con la externa. En este sentido, la *libertad de conciencia* se refiere a no ser influenciado en las creencias, sobre todo religiosas, por lo tanto, es *libertad de pensar y sentir*. O, dicho de otro modo, a la libertad de profesar cualquier creencia, tanto en materia de pensamiento como de sentimiento, de manera autónoma es preciso desarrollar un sistema de creencias que lo haga digno a una persona. Para ello es fundamental la educación. De este modo, a la *libertad de conciencia* se asocian los conceptos de *dignidad* de la persona y la *libertad educativa*.

*civilizada*, no es un regalo de la naturaleza; al contrario, es dominar la naturaleza, la *barbarie*, para transitar hacia la *civilización*. A este proceso de conquista Kant denominó *Ilustración*.

*La ilustración consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. Él mismo es culpable de ella.* La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro (Kant, 1958: 57). [*La cursiva está en el original*].

Cuando un individuo era preso de las pasiones y los instintos es que aún no había desarrollado la razón moral y en este estado necesitaba de un señor o soberano a quién obedecer, por eso genuinamente se podía denominar como la “minoría de edad”, es decir, la *barbarie* representaba la minoría de edad del individuo. ¿Cómo superar esta “minoría de edad”? De manera individual era imposible, sólo de manera social o pública, esto es, con los «otros»; pero empezaba con el desarrollo de la *razón natural* para dominar a ella —desarrollo de la ciencia y la tecnología— que descubre la *razón moral* —deberes y derechos de los individuos en una sociedad civilizada—. Por tanto, un *ser autónomo* debe, por un lado, haber ejercitado la razón en el conocimiento de la naturaleza y, por otro, conocer los deberes y derechos de los individuos. El conocimiento de la naturaleza significaba poseer la *verdad* y el de los deberes y derechos poseer la *justicia*. Esto significaba que un *ser autónomo* poseía la *verdad* y, a la vez, era *justo*. Es decir, al haber trascendido el egoísmo natural, propio del estado de la *barbarie*, el individuo se convertía en señor y soberano de sí mismo y era capaz de *autolegislarse* y *autogobernarse*, que significaba convertirse en un *déspota ilustrado*, propio de la *civilización* perfecta. La *civilización*, por tanto, era una sociedad en la que los individuos portando la *verdad* y, a la vez, *justos*, *autolegislan para sí* y al hacerlo lo hacían, también, *para otros*.

Este estado perfecto no se da de una vez por todas, es una conquista permanente y cada momento de este progreso es la *Ilustración*. Esto quiere



decir que la *Ilustración* completa nunca se alcanza, es una utopía, una promesa, en el camino de la *felicidad y perfección* del hombre (cfr. Kant, 1958: 41 – 53).

La «promesa de Warisata» está, pues, impregnada de estas ideas. Véanse por ejemplo los siguientes párrafos:

Hablaré, por ahora, del Consejo de Amautas, que empezó a germinar con espontáneo fluir, para convertirse en el ORGANUM de la escuela, el motor que dimanaría fuerza y orientaría actividades. Las reuniones se sistematizaron, se sujetaron a un *orden impuesto por el propio indio*. En ellas se planeaba el trabajo, se nombraba comisiones; se empezó a pasar lista de los concurrentes; se establecían turnos para la elaboración de adobes u otros trabajos, y en fin, se organizó toda una maquinaria productiva que funcionaba sin la menor falla. Todo como resultado de un proceso de *autodeterminación*, pues yo no fui como un dictador o un déspota, sino únicamente como un amigo que sugería o ayudaba al *despertar de la consciencia* y de las aptitudes de trabajo de los indios (Pérez, 1962: 100). [*Las cursivas son nuestras*].

Se percibe con toda claridad el propósito de E. Pérez, que era el transformar al *indio primitivo*, bárbaro, en *indio moderno*, civilizado, ciudadano, entendido como *indio autónomo* que puede autolegislar, no como una imposición externa, sino a través de facilitar el despertar de su condición de indio como ciudadano. Pero, este proceso de transformación no podía darse en un indio como individuo sino como *sujeto comunitario*, como grupo social, el indio inmerso en la sociedad, en lo público. Ello significaba un proceso de aprendizaje que se realizaba en una institución ancestral —la cual constituye una contribución de la amautica andina como replicador cultural—, como fue la *ulaka*. Aquí es donde se destaca nítidamente la pedagogía politológica como aprendizaje y autoaprendizaje en el diseño de un nuevo tipo de sociedad, esbozando la intencionalidad de la «promesa de Warisata».

En este sentido, se puede afirmar que cada sesión en la *ulaka* representaba un progreso, aunque pequeño, en el logro de la ilustración, esto es, en el camino de convertir en *déspota comunitario ilustrado*<sup>164</sup> no como sujeto individual sino como sujeto comunitario —que es una diferencia cualitativa muy importante con la Ilustración europea—, entendiéndolo por esta expresión, al indio que empezaba a dominar sus instintos y deseos naturales así como conocer y ejercer sus deberes y derechos. Por ello, había que empezar despertando vivamente el deseo de la *libertad subjetiva*. Este trabajo en la mente del indio se describe de este modo:

Les hablaba... Temas inagotables acerca de la escuela y sus *proyecciones* en el futuro; de su condición económica y social; de las secciones que tendría, el por qué de cada una; de las enseñanzas que se darían tanto a padres como a hijos; de la *importancia de esta obra* para todo el campesinado de Bolivia y para el de América; les remarcaba que de sus esfuerzos *dependía el porvenir de la raza*, que muchos pueblos del continente nos observaban con admiración y respeto. El indio supo que tras de sus montañas ingentes habían otros pueblos y otras razas y otras naciones... Me acuerdo que, cierta vez que retornaba a la escuela, un joven campesino, Apolinar Rojas, años antes de ser encarcelado por haber pretendido levantar una escuela, me salió al encuentro saludándome, en castellano, con la siguiente frase: —¡Señor, qué dice el mundo de nosotros! [...]. En esas palabras se condensaba todo un mundo de *nuevas ideas que conmovían a la pampa*. El indio apreciaba la magnitud de su esfuerzo y sabía que *su obra se proyectaría en el ámbito americano* donde el nombre de Warisata resonaría como *emblema de redención* en todos los confines donde hubieran pueblos como el suyo y explotados como ellos (Pérez, op. cit.: 99 – 100). [*La cursiva es nuestra*].

---

<sup>164</sup> El *sujeto comunitario* y el *déspota comunitario* son constructos para significar que no son sujetos individuales sino pares vinculados tal como fueron concebidos por la *amautica andina*. En este sentido, el par *chachawarmi*, varón/mujer andino, es el ejemplo de este *sujeto comunitario*. Este par vinculado debía convertirse en *déspota comunitario* como efecto de la labor educativa del camino de la escuela de Warisata.

El despertar el deseo vivo de la *libertad subjetiva* del indio tenía una enorme importancia. Significaba implantar este replicador cultural en la mente del indio con el objetivo de que se convirtiese en la *idea fuerza* para alcanzar la *libertad externa*. Intuitivamente supieron que debían reemplazar, aunque no conscientemente, al otro replicador cultural que propició la derrota militar de sus ancestros, los *inkas*, la idea de *Viracocha*. Es que para alcanzar cualquier empresa exitosa habría que desarrollar y perfeccionar la *idea previa*, y cuando esta *idea previa* se vaya replicando según los principios de longevidad, fecundidad y exactitud, en la mente de otros comienza a adquirir una fuerza incontenible. Los creadores de Warisata querían alcanzar este objetivo para propiciar la liberación del indio (cfr. Salazar, op. cit.: 43).

En síntesis, la transformación del *indio* en *indio moderno*, en un *déspota ilustrado* con capacidad para *autolegislarse* «*para sí*» y con ello «*para otros*» debían empezar con la liberación subjetiva e interna del indio y, una vez logrado este objetivo, la liberación física vendría por añadidura. Esto significaba internalizar en la mentalidad del indio algunos replicadores culturales que contrarrestasen a los replicadores dominantes hasta ese momento, todos provenientes de las promesas de «San Agustín» y de las de la «modernidad». Estos replicadores constituyeron, pues, la «promesa de Warisata» los que propiciarían su liberación. Para este propósito había que crear un sistema educativo para educar al indio como «ser autónomo» y, a su vez, amplificar y legitimar los replicadores de Warisata.

### ***El papel de la educación en la «promesa de Warisata»***

¿Qué significaba educar al indio como «ser autónomo» para los creadores de Warisata?

**En primer lugar**, educar para que se *autolegisle* y se *autogobierne*, esto es, para que sea un *déspota comunitario ilustrado*. Esta tarea debía ser encarada a partir de la convicción que tenía Pérez (op. cit.: 59) del desarrollo de la mentalidad del indígena. Decía:

En todo este condicionamiento, superviviente a la colonia y la república, se ha mantenido la ingenua naturaleza primitiva del grupo indígena. Su mundo mental es reducido. No conoce las torturas del

escepticismo; cree en un dios providencial: la tierra; en un dios voluble: el cielo. El primero es *Pachacamac*, el segundo *Hananpacha*: tierra alta y tierra baja. El mundo está lleno de diosillos que son demonios infantiles: los *anchanchos* y los *juturis*; el *achachila* y el *karisiri*. Dioses fruto de una imaginación elemental, no han enturbiado su espíritu. La religión católica no ha eliminado esas creencias: se ha incorporado a ellas, y en cierto modo, el catolicismo de las fiestas indígenas utiliza los elementos vernaculares con profusión y riqueza, en visiones panteístas, de espléndido respeto a la naturaleza, donde el indio lo venera todo, con humildad y miedo [...], en la creencia en un destino y en la rebeldía constante. [*La cursiva está en el original*].

Este párrafo muestra la presencia de replicadores culturales de origen occidental en la mente de E. Pérez. Por ejemplo, la idea de que el indio es aún un *bárbaro* o *primitivo* y, como tal, un *menor de edad*<sup>165</sup>, que requiere ser redimido; pues, el indio estaba aún en las fases iniciales de la transición del *mito* al *logos*. En ese sentido, la idea del progreso de la humanidad, de que el hombre se perfecciona cada vez que llega a la *Ilustración* —que es el abandono de esta minoría de edad—, es fundamental para entender esta transición. Todo este conjunto de ideas, como ya dijimos, constituyen las «promesas de la modernidad» y es la concepción *optimista* de la historia. Sin embargo, también, está presente otra idea contraria, de que este estado mítico inicial fue el mejor y que a partir de este estado el mundo comenzó a desordenarse, es decir, de un estado perfecto, de orden, al caos, por la acción del propio hombre. Aquí se nota claramente la presencia de los replicadores san agustinianos, puesto que para San Agustín (cfr. 1968: 464 – 507) el mundo fue creado por Dios perfecto y el desorden o caos se introdujo cuando Dios introdujo el *tiempo* y la *libertad* en los hombres. Sobre este replicador se creará

---

<sup>165</sup> Es probable que hubiese una “mutación” de este replicador en la mente de Pérez dado el contacto permanente con los indios o por la creencia en la acción redentora de la educación. Puesto que “otros gobernantes vieron en el indio a un menor de edad, digno de lástima e incapaz de valerse por sí mismo: hicieron tutelaje del indio; algunos, quizá los más, lo consideraron un enemigo al que había que arrinconar y extinguir” (Pérez, op. cit.: 177).

otro, la idea del *buen salvaje*, desarrollado por el romanticismo europeo (cfr. Rousseau, 1957: 52 - 63)<sup>166</sup>. Esto es la concepción *pesimista* de la historia.

A partir del convencimiento del progreso de la humanidad planteó el objetivo educativo de Warisata.

El espíritu del indio ha sobrevivido; misión de la escuela indigenal es darle nueva vitalidad, *modernizarlo* sin abandonar su *tradición*, *civilizarlo* sin destruir su vieja *cultura* ni sus *instituciones*. Sólo así cumplirá un *papel histórico*, salvando a uno de los pueblos más admirables del pasado, esencia y médula del *porvenir de América* (Pérez, op. cit.: 59). [*La cursiva es nuestra*].

El problema fundamental que debía resolver para materializar este objetivo era: ¿cómo conciliar estas concepciones contrarias en la educación del indio como «ser autónomo», puesto que por un lado se debía modernizarlo y civilizarlo y, por otro, mantener su cultura y sus instituciones? Si se lograba, entonces, el indio adquiriría un papel protagónico en el porvenir de América. Por lo tanto, la primera tarea que se impuso fue:

Que la escuela del indio debe estar ubicado en el *ambiente indio*, allá donde él lucha para no desaparecer; que no debe contraerse únicamente al alfabeto sino que su función debe ser eminentemente activa y hallarse dotada de un evidente *contenido social y económico*; que los padres de familia deben cooperar a su construcción con su propio trabajo y cediendo tierras como un tributo a la obra de su cultura; que la escuela debe irradiar su acción a la vida de la comunidad y atender al desarrollo armónico y simultáneo de todas las aptitudes del niño en su proceso educativo [...]. Sin embargo aún no tenía proyecto alguno “in mente”, y únicamente me guiaba el afán de ubicar las escuelas de indios en pleno ambiente indio; la que más tarde *fue una doctrina, un aporte original a la educación del indígena americano, se fue edificando*

---

<sup>166</sup> Rousseau es un autor al que “no se le pueda encasillar en ninguna escuela o tendencia”, por ello no sorprende que predicase la vuelta al estado naturaleza, y luego el pacto social (cfr. op. cit.: 8 y ss.; Prólogo al Contrato social).

*paulatinamente, a medida que íbamos captando enseñanzas de la vida misma del indio, en sus tradiciones y cultura* (Pérez, op. cit.: 81). [*La cursiva es nuestra*].

La intuición de Pérez en el sentido de que el ambiente indio podría ser la garantía de la conservación o rescate de la cultura e instituciones ancestrales en la formulación de una nueva promesa fue genial, pues ésta debía fusionarse con la tradición occidental. Ya tenía consciencia, así como los indios, de que se iba gestando esta nueva promesa, cuando dice:

*Los indios se dieron perfecta cuenta de la situación y redoblaron sus energías en el trabajo. Había que levantar aquella estructura cuanto antes. Ella sería nuestro amparo contra la adversidad. Estaba destinada a ser el faro que iluminara los entendimientos y el hogar que acogiera a los indios oprimidos por la esclavitud y la servidumbre. Ese era el tono con que se hablaba a los indios, aunque estas frases dichas en aymara adquieren robustas tonalidades sobre todo cuando son los propios indios quienes la pronuncian [...]. Nunca en Bolivia ha debido haber un caso igual en que el indio asistiera al trabajo con tanto entusiasmo e interés* (Pérez, op. cit.: 93). [*La cursiva es nuestra*].

El hecho de que la promesa en gestación se enunciara oralmente en aymara es de crucial importancia, aunque para la escrita hubo que prestarse. Toda promesa para ser exitosa, como se ha visto a lo largo de la historia<sup>167</sup>, además de formular una utopía debía hacerlo en el *logos* y la palabra propia, no en la prestada ni tener que pedir permiso a los propietarios del *logos* y verbo originario. Ello implicaba, a su vez, crear una nueva *pedagogía* para legitimar y propagar los contenidos de esta promesa que incorporara la tradición e instituciones de la cultura occidental y la ancestral andina.

Nuestra sensibilidad social repugnaba tal estado de cosas anti-histórico —decía Pérez—, y por eso empezábamos a creer que *la educación del indio debía ser el comienzo de una unidad pedagógica*

---

<sup>167</sup> No es casual que la «promesa de San Agustín» se formulara en latín, como las «promesas de la modernidad» en lenguas vernaculares de Europa.

*nacional, basada en sus raíces agrarias, para crear una misma filosofía y una misma técnica educacional para el boliviano de los campos como para el de las ciudades.* Teníamos que crear la escuela boliviana *con elementos propios de nuestro cosmos*; teníamos que crear al maestro boliviano con elementos propios de nuestra necesidad, y todo esto nos imponía una obligación altamente patriótica: la de conservar entre los sistemas ancestrales de organización social aquellos que, modernizados, pudieran dar carácter a nuestra condición de pueblo y ponernos en estado de recibir las más nuevas corrientes del progreso humano (Pérez, op. cit.: 105 – 106). [*La cursiva es nuestra*].

De este modo, el destino de Warisata ya estaba trazado, así como la promesa que había gestado: “Para que Warisata subsistiera, había necesidad de un desenvolvimiento social paralelo en Bolivia, esto es, una *revolución*” — escribió Salazar Mostajo en el prólogo ya citado (Salazar, op. cit.: 21; Pérez, op. cit.: xi). [*La cursiva es nuestra*].

¿Qué tipo de revolución? Para que se diese la revolución que liberara al indio boliviano era necesario, primero, una revolución mental del indio. Esto es lo que propició, precisamente, la escuela de Warisata, cuyo resultado final fue la «promesa de Warisata» a la espera de que, luego, llegara la liberación física. En ese sentido, no fue una escuela para la preparación militar de los revolucionarios, sino para la lucha ideológica.

**En segundo lugar**, la educación del indio como «ser autónomo» esto es, como *déspota ilustrado*, tenía dos componentes:

a) La educación para la *liberación subjetiva* o toma de conciencia de su condición de indio. Esto significaba que primero debía educarse a nivel mental con el propósito de que recobrase su personalidad perdida en siglos de esclavitud para despertar los ideales rebeldes, fundamentalmente, su ansia de *libertad* (Pérez, op. cit.: 99, 147). Para ello habría que hacer que el indio, en su condición de siervo, de un ser «para otros», se convierta en un «ser para sí», según la terminología de los clásicos del marxismo, con el fin de que se autolegisle y autogobierne, con una sólida formación ética para que supere la *moral del mendigo*, del tal modo que no se sienta superior a

nadie sino feliz de poder luchar por los suyos, deliberando, desarrollando sus propias iniciativas y asumiendo responsabilidades de las decisiones y acciones emprendidas, otras palabras, para que se instrumentalice politológicamente la promesa (cfr. Salazar, op. cit.: 23, 25; Pérez, op. cit.: xiii, xvii, 102).

La capacidad del indio para autolegislarse y autogobernarse, en la percepción de los creadores de Warisata, no era nada nuevo, ya en la cultura ancestral andina fue una práctica común que se ejercitaba a través de una institución conocida con el nombre de *Ulaka*. Por lo tanto, recuperaron esta institución andina en Warisata en la formación del indio como *déspota ilustrado*, y será la idea de la *Ulaka*, como otro replicador cultural, la contribución de la amautica andina a la «promesa de Warisata». Sobre este tema, la opinión de Pérez (op. cit.: 101) era la siguiente:

Esta experiencia me permitió comprender fácilmente el problema de *autogobierno* de Warisata, el cual, desde el comienzo, dio buenos resultados, y aún diré que resultados maravillosos, como que en sus reuniones *se deliberaba acerca de graves problemas que atañían no solamente a la comunidad, sino a la nación toda*. ¡En el Consejo de Amautas se invertían los papeles, pues éramos nosotros, los maestros, quiénes aprendíamos! Nunca olvidaré las palabras severas y exactas que con pausado fluir pronunciaban Avelino Siñani, Mariano Huanca, Rufino Sosa, Apolinar Rojas, Belisario Cosme y tanto otros. En su densa expresión *denotaban cabal conocimiento de su mundo y de su destino, pero además no se reducían a su problema, sino que lo ubicaban como uno de los problemas de la nacionalidad*, de la cual empezaban a hablar con genuino interés. La oscuridad y estrechez en la que hasta entonces habían vivido, se convertía en anchos y claros horizontes donde el nombre de su tierra, Bolivia, empezaba a cobrar sentido y realidad. [*La cursiva es nuestra*].

En este apunte de Pérez se ve muy claramente que la «promesa de Warisata» no tenía como propósito sólo el alcance local, es decir, el ámbito de la región de Warisata, sino que se planteaba proyectarse a nivel nacional (cfr. Pérez, op. cit.: 119, 146, 153), y, a su vez, se vislumbraba un tema que



será el de la discusión de los años 90's con el planteamiento de la ley 1565 de la Reforma Educativa: la *interculturalidad*.

Al recuperar esta institución “la intervención del indio y su interés en el manejo de la cosa pública se hacían cada vez más ciertos y reveladores. Estaba surgiendo de lo profundo de los estratos sociales el hálito vital de los viejos tiempos, y eso, pausadamente, sin presión alguna, como la cosa más natural del mundo” (Pérez, op. cit.: 125). Con ello, se recuperaba, también, los conocimientos ancestrales como, por ejemplo, el ciclo agrícola, el comercio y la administración de la justicia con más sentido humano que la de sus opresores (cfr. Pérez, op. cit.: 57, 100); pero, fundamentalmente, algo que le es inherente a todo ser humano: la *dignidad*<sup>168</sup>, donde el indio no tenía que justificar a nadie su *humanidad o condición humana* ni tener que pedir permiso a nadie para utilizar el *verbo*, el *logos*, ya que utilizaba el *verbo y logos* propio. El siguiente pasaje narrado por Pérez (op. cit.: 179 – 181) es muy significativo para sostener que el indio en Warisata tomó el *logos* y la palabra propios.

[...] debo relatar otro caso que tomó inesperado volumen, y sobre el cual insistimos mucho. Hallándome en La Paz, el corregidor de Achacachi había entrado a la escuela para flagelar al amauta Mariano Huanca. El insolente desafío [...] fue respondido con toda energía [...]. Volví de inmediato a la capital y denuncié el hecho ante las autoridades y ante la prensa, que con rara unanimidad se solidarizó conmigo. No contento con ello, inicié un juicio criminal contra el protervo gamonal [...]. Por primera vez en la historia de Bolivia el indio enfrentaba a los opresores en su propio terreno, en presencia de intelectuales y periodistas de gran valía, que asumían la representación íntegra del país para dar su veredicto. El fiscal del Distrito, máxima autoridad presente, abrió la asamblea, dando la palabra al amauta Avelino Siñani [...]. *Habló en aymara, idioma altamente expresivo y al que los oradores indios le dan gran*

---

<sup>168</sup> Ya desde el primer momento de Warisata, cuando un indio, Avelino Siñani, y un blanco, Elizardo Pérez, se encontraron “sellaron su encuentro con la fundación de Warisata, y fue alianza donde se encontraron dos hombres de máxima dimensión, sin que el indio cediese un ápice al blanco en virtud alguna ni el blanco pretendiera superioridad alguna sobre aquél” (Salazar, op. cit.: 48).

*sonoridad y fluidez; pero esta vez Siñani se superó a sí mismo: con exacta dicción, dominio pleno de las imágenes, verbo musculoso y avasallador, el amauta se alzó gigante y seguro de él y los suyos, y a medida que su figura crecía empequeñecíase la del opresor feudal. ¡El indio fustigaba a sus explotadores! [...]. Jamás, antes de esto, había ocurrido tal. [...], su oratoria era látigo de fuego con el que sentó la denuncia histórica; no se limitó al flagelamiento de Huanca, sino que, tomando este hecho como base, demostró cómo el país vivía postrado debido a la subsistencia de esa retardataria mentalidad que negaba el reconocimiento de los derechos humanos de la mayoría de la población. Denunció crímenes y extorsiones de que era víctima el indio, señaló sin ningún temor a los culpables [...]. Le correspondió hablar a la víctima propiciatoria, el amauta Mariano Huanca; éste *habló sin humillaciones, sin lamentarse de su condición, pero mostrándola como ejemplo de lo que acontecía con el indio*; como Siñani, se refirió a *la situación de Bolivia y su porvenir* [...]. El vecindario de Achacachi se había quedado atónito, no sólo *porque los oprimidos hablaban*, sino *porque lo hacían de un modo que no admitía respuesta posible*. El corregidor, empero, tuvo que salir de su mutismo para defenderse; por cierto que no vamos a considerar su lamentable exposición, en la cual, tal era el pánico, acabó por confesar su culpa. Antes de concluir la asamblea, los sicarios habían desaparecido uno tras otro. *Había triunfado el indio, el nuevo indio, el hombre que se educaba en Warisata*. [La cursiva es nuestra].*

Esto quiere decir que, en la *ulaka de Warisata*, el indio no sólo recuperó su dignidad —ya no debía justificar su humanidad a nadie ni pedir permiso para usar el verbo, el *logos*— sino que tomó la palabra para decir o expresar sobre su condición de indio y sus ansias de liberación. “En Warisata *el indio era un ser humano*, y aunque no se hubiera resuelto aún el problema de la servidumbre, ellos *ya eran hombres liberados* en la más amplia acepción de la palabra, porque ya eran dueños y señores de su destino y de su cultura, y

ninguna fuerza extraña sería capaz de destruir lo que se había forjado en su espíritu” (Pérez, op. cit.: 177). [*La cursiva es nuestra*].

Para concluir este punto debemos señalar que la liberación total del indio no se daría sino hasta que el indio tomara el *poder político* del país. Las condiciones subjetivas ya estaban dándose, o, por lo menos, se habían echado las raíces y por el desarrollo de su propia lógica interna se llegaría a este fin. La utopía, como promesa, se había cristalizado. Ahora, había que educar y preparar al indio para la liberación objetiva o física; esto es, tomar el poder político del país.

b) La educación para la liberación objetiva o física. ¿Qué entendieron por liberación objetiva o física? Que el indio no sólo fuese considerado y tratado por otros como su igual, respetado y reconocido sus derechos como ser humano, sino que viviese plenamente como ser humano —como *hombre*—, poseyendo riqueza, sabiduría, libertad y responsabilidad individual como «ser autónomo» y, sobre todo, diseñando e instrumentalizando para construir una nueva sociedad, un nuevo orden mundial. Esta tarea no era imposible, ya se habían dado los pasos iniciales con la educación. “Ahora tengo la prueba —decía Salazar Mostajo— de que no fue inútil nuestra obra: hay un campesino que se hizo hombre en Warisata; se tituló de maestro. Y ahora me sorprende y maravilla mostrándome un folleto escrito por él: la historia de la escuela. Este hecho es de tal importancia, que será preciso que el pueblo lo conozca” (Salazar, op. cit.: 23; Pérez, op. cit.: xii – xiii). Aunque este resultado no hacía del indio aún un hombre libre, sin embargo, abría el camino para su liberación que se daría con la revolución como materialización de la promesa hecha. Los indios, que al utilizar el verbo reafirmaban sobre su condición humana y, a su vez, interpelaban sobre la inhumanidad de sus opresores, generaban los factores subjetivos necesarios para la revolución. Ahora se hacía patente la necesidad de preparar a los indios para que generasen la riqueza y con ello el bienestar de todos, esto significaba generar los factores objetivos que condujesen a una revolución exitosa. De ahí la importancia de la educación ligada al trabajo. La generación de la riqueza no podía ser de modo individual ni para usufructo personal, sino de modo *comunitario* para una redistribución

equitativa mediante la lógica de la *reciprocidad* de la amautica andina. Por lo tanto, la idea de la generación de la riqueza como condición para «ser autónomo» sufría una mutación con la simbiosis de la idea del *ayni*, la *minkka* y la *reciprocidad*.

En los indios se había internalizado esta idea a tal grado que Pérez (op. cit.: 101) se expresaba de este modo:

El indio sabía que era el *motor de la vida nacional*. Sabía esta verdad incontrastable y fecunda, y desde entonces toda su actividad cobraba un sentido distinto: el *trabajo, que antes había sido señal de su esclavitud, lo era ahora de su liberación*, y en donde quieran que estuvieran, estaban poseídos de una fe que nada podía abatir. Sabían que, sin ellos, nada hubiera sido posible en Bolivia; ellos habían extraído de la tierra los minerales que daban fisonomía al país y los frutos que sustentaban las ciudades; ellos habían abierto caminos, tendido líneas ferroviarias, construido ciudades; ellos, en fin, habían defendido al país en la guerra” [*La cursiva es nuestra*].

Esta nueva concepción sobre el trabajo (cfr. Salazar, op. cit.: 45) y la organización del trabajo, sumado a esto la recuperación e incorporación de dos instituciones ancestrales como el *ayni*<sup>169</sup> y la *minkka*, generaron, a su vez, una nueva concepción sobre el modo de educar y formar al indio como «ser autónomo» en el *camino de la escuela de Warisata*: la “escuela – trabajo”, que no era la simple aplicación de la práctica a la enseñanza teórica sino el aprendizaje a partir de la experiencia vivencial inmersa en la actividad práctica cotidiana que permitía la reflexión y elaboración de conceptos estrechamente ligados a esta práctica. Además, develó al pensamiento occidental una nueva forma de acceso o apertura a la realidad, que consistía en «vivir el mito en el rito», es decir, la construcción del conocimiento a partir del «símil» del

---

<sup>169</sup> El *ayni* era un sistema de ayuda mutua que consistía en otorgar trabajo por el tiempo necesario para “levantar una cosecha, realizar una siembra, techar una casa, etc., así como en especie con motivo de ciertos acontecimientos sociales como el matrimonio, en cuyo caso la pareja que recibía el *ayni* tenía que retribuirlo en oportunidad similar” (Pérez, op. cit.: 40). Pero, también, asumió una función pública estatal en el incario concurrendo el pueblo a labores colectivas como en la producción agrícola - ganadera para el culto, los dignatarios y el inka, así como a favor de obras de carácter público como caminos, acueductos, templos, etc., finalmente, para obras de carácter social.

desenvolvimiento de la realidad. De este modo, el rito se constituía en un juego que evocaba la actuación de los actores involucrados en el mantenimiento del orden cósmico, entre ellos, los dioses, los seres humanos, la naturaleza, etc. De ahí que el trabajo no sólo era la fuente de riqueza para los hombres y mujeres sino, fundamentalmente, el medio y el instrumento para el aprendizaje y su relacionamiento con el cosmos y el orden cósmico. A partir de esto, también, se develaba la concepción que la amautica andina tenía sobre el *ser humano*, como el *chakana*<sup>170</sup> o el puente entre los diferentes elementos del cosmos para el mantenimiento del orden cósmico.

Todo esto se entendió en Warisata, por ello “ya no se trataba únicamente de la labor escolar, a pesar de la gran amplitud que había alcanzado; sino que pasaba a ser la escuela productiva, la escuela que jugaba un rol en la economía, creando riqueza, obteniéndola del ambiente circunde, aparentemente hosco y estéril, pero que al hombre de trabajo le compensa con variadísimos recursos” (Pérez, op. cit.: 126). De continuar este proyecto, según Pérez, la escuela hubiera sido el ejemplo de una institución autónoma, con seres humanos, también, autónomos.

Ello explica por qué privilegiaron la educación basada en el contacto directo con el mundo del trabajo o, lo que Salazar Mostajo (Salazar, op. cit.: 21; Pérez, op. cit.: xi) denominó, la *pedagogía de la teja y el ladrillo*. A este respecto, escribió:

Los campesinos recuerdan todavía la figura doblada de Elizardo, transportando en sus hombros la arena que se extraía de un río situado a tres kilómetros. Y yo recuerdo la figura del profesor Ibáñez: aparecía enfundado en un inmenso abrigo, a reñirnos porque le quitábamos el sueño a las cuatro de la madrugada (aunque a renglón seguido, él mismo empuñaba la pala, alumbrado por nuestras linternas) (Salazar, op. cit.: 25; Pérez, op. cit.: xiv).

---

<sup>170</sup> Brechetti (2003: 85), al describir el dibujo que había en la pared principal del altar mayor de Coricancha o Templo del Sol, en Cuzco, señala al eje central donde se encuentra la pareja *hombre/mujer* o *Chacana en general*.

Este párrafo es elocuente al mostrar a los profesores tan involucrados con esta pedagogía.

Imagínese, pues, qué impresiones causaba en nuestros espíritus, predispuestos a apreciar todo lo indio, el espectáculo de toda una comunidad acudiendo con sus bueyes a la apertura de surcos, considerando que, aparte de la belleza del cuadro, eso significaba una *auténtica gesta libertaria* (Pérez, op. cit.: 126). [*La cursiva es nuestra*].

Con la incorporación de instituciones e ideas provenientes de la amautica andina el trabajo no estaba ligado necesariamente a la tiranía del mercado ni al salario, basta recordar el caso del *ayni*, o la participación de todos los miembros de la *marca*<sup>171</sup> para trabajos que demandaba gran esfuerzo y de vasta proyección, como en el caso de la *minkka*, aunque el indio como ciudadano y «ser autónomo» debía tener una familiaridad con la lógica del mercado<sup>172</sup>. El trabajo tenía así un sentido eminentemente pedagógico en la formación del hombre y mujer andino, como puede apreciarse en las líneas que siguen:

El término “artesanía” para la industria familiar indígena, lo mismo que el de “salario”, no son absolutamente cabales si se tiene en cuenta que el indio adquiere en esta función industriosa una forma inmediata y aislada de autoabastecimiento familiar. *Su concurrencia al mercado es más bien esporádica*, cuando se trata de familias que se dedican a esa labor específica. Pero en ningún caso esta actividad se realiza bajo el atractivo del salario (Pérez, op. cit.: 144). [*La cursiva es nuestra*].

---

<sup>171</sup> En Bertonio (op. cit.), *marka* o *marca* significa pueblo.

<sup>172</sup> De algún modo, también, se fomentó la inserción del indio en la lógica del mercado y el fomento de la riqueza individual, mostrando, de ese modo, una pugna entre los replicadores modernos con los de la amautica andina.

El flamante taller nos permitía poner en práctica el desarrollo y perfeccionamiento de una excelente industria familiar, aprovechando de la materia prima de la zona, que la había con relativa abundancia. Unas cuatro o cinco *tawacos* (jovencitas) se dedicaban al hilado; percibían un salario, si bien pequeño, pero que les permitía solucionar premiosas necesidades. Los varones se especializaban en el manejo del telar [...]. Fabricábamos casimires, bufandas, mantas y otros tejidos, que tenían mucha demanda (Pérez, op. cit.: 145).

Todo ello repercutió en la gestación de los hábitos personales para una vida civilizada que debía parecerse a los hábitos urbanos —entendiéndose por civilizado lo urbano—. Dicho de otro modo, la liberación objetiva o física del indio debía procurar la adopción de nuevos hábitos concordantes con la vida civilizada.

El aspecto sanitario e higiénico fue acometido también con gran decisión y entusiasmo. Iniciamos intensa campaña profiláctica en toda la comunidad. Equipos de alumnos entrenados para tal efecto, con sus respectivos profesores, visitaban periódicamente las viviendas indígenas realizando en ellas una limpieza y desinfección generales. El jabón empezó a ser conocido y reclamado [...]. Aparte del aseo diario, los sábados se iba al riachuelo en bulliciosa turba, alumnos y profesores. Construimos una represa bastante espaciosa para la práctica de la natación [...]. Los niños lavaban su ropa interior, secándola sobre las grandes piedras del río; el retorno se hacía al son de canciones. Antes de la escuela, estas prácticas eran del todo desconocidas: el indio ignoraba las delicias del baño [...]. Compramos, asimismo, algunas maquinillas para cortar el pelo [...]. Los deportes, la educación física y la música completaron el conjunto de actividades de esta naturaleza (Pérez, op. cit.: 141).

De este modo, en esta región, se gestó un elemento propio de la cultura warisateña como fue la *Taika*, la Escuela Madre, que era el espacio donde se cultivaban, entre otros, los principios de la moral andina: la *reciprocidad*, la *solidaridad* y la *equidad*.

**En tercer lugar**, destacar el papel de la escuela en la educación del indio como «ser autónomo», puesto que ella debía educar tanto en la tradición occidental como en la ancestral y crear una nueva cultura con sus replicadores, esto es, la «promesa de Warisata». Esta institución debía despedir destellos de sabiduría, libertad y justicia, como escribió Pérez (op. cit.: 126): “La escuela resultó tal como querían los indios, que en aymara decían: ‘*kkajjañap munaptua*’, o sea ‘queremos que despida destellos’”.

Una definición exacta de esta escuela la dio Salazar Mostajo (op. cit.: 28; Pérez, op. cit.: xvii) cuando escribió: “Warisata era la Escuela del Trabajo; pero

no el trabajo como una caricatura de la realidad, sino el trabajo mismo, productivo, social por excelencia”. Esta conceptualización permitió ver a la escuela como el símbolo de la liberación del indio al crear las condiciones objetivas para la revolución y poner énfasis en el trabajo como el método pedagógico por excelencia para la formación del indio, antes que la mera alfabetización.

En nuestras reuniones vespertinas discutíamos extensamente y por mucho tiempo esta cuestión —escribió Pérez—. Había que hacerles entender que el alfabeto únicamente, no solucionaba nada en absoluto [...]. *Esta escuela, les decía, tiene que equiparlos de todos los conocimientos para levantarlos en su condición por medio del trabajo y del esfuerzo que producen bienestar y riqueza y elevan la dignidad del individuo.* Quiero que ustedes, sus hijos y sus nietos y todas las generaciones por venir mejoren sus condiciones de vida habitando en casas cómodas y limpias, durmiendo en catre y cama confortable, vistiendo buena ropa, comiendo mejor y más abundantemente. Todo esto se obtendría trabajando en el campo para extraer los mejores resultados de los recursos que brindaba, con el empleo de técnicas y herramientas modernas, complementándose el arte de edificar con el de la industrialización de la riqueza regional, etc. [...]. Eso no era todo: orientaríamos nuestra actividad educadora para que fuesen los mismos indios los conductores de este movimiento profundamente social, y para ello, en su momento se abriría la sección normal. De ella saldrían los maestros indios [...] para educar a este pueblo; pero también se abrirían para ellos las universidades, a fin de que los que por su capacidad lo merecieran, pudieran dedicarse a estudios superiores [...]. *Yo no quiero, decía, preparar doctores y curas tan explotadores los unos como los otros* (Pérez, op. cit.: 104 – 105). [La cursiva es nuestra].

Esta idea, convertida en replicador, comenzó a pautar el accionar de los hombres y mujeres indios de la región.



Warisata había transformado al paisaje, en cuya fisonomía gris detonaba el muro blanco mate y el techo de teja de su edificio. En los jardines florecían amapolas y kantutas, pensamientos y siemprevivas [...]; en la pampa *florecía el nuevo espíritu de los indios...* Warisata ya no era el yermo inclemente de antaño. *Era un hogar donde se refugiaban cuerpo y espíritu.* Había sido el producto del esfuerzo colectivo de todos. A estas gentes que carecían de toda esperanza y cuya vida no tenía más que vegetar, la escuela debía parecerles algo así como una deidad que los amparaba señalándoles radiantes auroras. La escuela era el producto de sus manos, pero la miraban con la unción con que se contempla a la vieja madre, a la Taika de todos los tiempos. Sin duda, había algo de primitivismo en todo esto: crear algo, y luego atribuir a la cosa creada la propia existencia de uno [...]. Era TAKKE JAKKEN UTAPA, la casa o el hogar de todas las gentes, frase que en aymara ofrecía ricas sugerencias imposibles de ser traducidas; pero era asimismo WARISATT WAWAN CHCHAMAPA, o sea, el esfuerzo de los hijos de Warisata ofrecido a la redención del hombre [...]. Encierran la substancia de los principios básicos que sustentaron al Imperio Inkaico en su integración económica y social, en su cohesión política, en su poderío económico [...]. Pero era además TAKKE JAKKEN UTAPA *como la casa de los desheredados, de los pobres, de los explotados, símbolo vivo de lucha por la justicia y por la libertad, emblema de todas las antiguas rebeliones del indio, jamás extinguidas [...].* Desde tiempos de Tupac Katari, jamás se había producido movilización tan grande como ésta. Y quizá por eso, porque el TAKKE JAKKEN UTAPA despertaba esos anhelos de justicia, es que fue borrado de nuestras portadas (Pérez, op. cit.: 150 - 153). [*La cursiva es nuestra*].

Este nuevo replicador proveniente de la «promesa de Warisata», a través de la escuela como instancia politológica de legitimación, comenzó a propagarse e influir en la mente de otros indios, que vieron a la «Casa de Todos» como suya y la defendían como podían estimulando, a su vez, la

creencia de que no sólo educaba a sus hijos sino que los defendía de sus derechos y les mostraba un porvenir distinto a lo que habían vivido (cfr. Pérez, op. cit.: 178, 187).

La educación en la tradición occidental ya había dado sus primeros frutos en la tarea civilizadora del indio. Del mismo modo, en la ancestral había formado parlamentarios y administradores a la usanza de la *Ulaka* con sus instituciones como la *marca*, el *ayllu*<sup>173</sup>, el *ayni* y la *minkka*; pues, como declaró Pérez (op. cit.: 125), “nuestra misión consistía en profundizar la búsqueda y revitalizar estas formas del pasado, para que la escuela fuera algo así como el producto biológico y natural de aquella sociedad de indio”. Sin embargo, había que explicitar los principios éticos de la amautica andina. En ese sentido, a través de Avelino Siñani, la «promesa de Warisata» se nutrió de la cultura de los viejos amautas del inkario, de los sabios indígenas de antaño, como la doctrina contenida en el “*ama sua, ama llulla, ama kella*”<sup>174</sup> (Pérez, op. cit.: 70). Pero, también, de la cosmovisión ancestral la idea del mundo interior y exterior. Esta escena narrada por Pérez (114 - 115) es muy ilustrativa.

Una tarde fui a Chiquipa *ayllu* distante un kilómetro de la escuela, donde la casualidad me hizo testigo de interesantísima escena: en el atrio de una capilla, una familia compuesta por el anciano padre, la mujer, los hijos, los nietos y el *yatiri* (hechicero) rodeaba un promontorio como de metro y medio de diámetro por ochenta centímetros de altura; se trataba de una espesa capa de boñiga seca de vaca, a la que se superponía una o dos filas de ladrillos, cuidando de dejar aberturas para la circulación del aire, y así se alternaban hasta formar una especie de pirámide recubierta en su totalidad del mismo combustible; después aplicaron fuego por la base y el *yatiri* pronunció algunas palabras en aymara para

---

<sup>173</sup> Significa casta, familia, *ayllu*, (ver, Bertonio, op. cit.). “El *ayllu* es la célula social de los pueblos andinos, y se formó mucho antes que el inkario, y aún es probable que sea anterior a Tiwanaco [...]. En los albores de su existencia, el *ayllu* no era más que la familia que crecía gobernada por el anciano padre como Jefe y conducía según las reglas del respectivo tótem [...]. Le dan esencia y vida el vínculo sanguíneo y el espíritu religioso” (Pérez, op. cit.: 39).

<sup>174</sup> Estas palabras quechuas significan: *ama sua* = no seas ladrón; *ama llulla* = no seas mentiroso; *ama kella* = no seas perezoso o flojo.

ahuyentar los espíritus malignos que conspiraban contra la industria ladrillera. A continuación echó unas hojas de coca y roció vino propiciando a los dioses para que el éxito les acompañara. Por último, el abuelo intervino, ofrendando al Altísimo y diciendo con fervor: “*Tata*, de estos doscientos ladrillos siquiera cinco que salgan bien. Todo pido en nombre de mis antepasados, de mis hijos y de mis nietos, aquí presentes, que se educan en la escuela que estamos levantando, para que en ella abran los ojos y encuentren la luz de la verdad y de la civilización. ¡Vivimos en tinieblas, Señor...!”

Este pasaje narrado por Pérez nos introduce en la cosmovisión y concepción que la amautica andina tenía sobre el cosmos como compuesto por el mundo de arriba, *alaj pacha*, de este mundo, *aka pacha*, y el mundo de abajo, *mankha pacha*; así como del mundo visible e invisible. Aunque no está explícitamente descrito, porque es de suponer que Pérez no conocía esta concepción, los andinos creían que el mundo invisible se expresaba a través de los sueños en este mundo, el *aka pacha*.

En conclusión, como podemos advertir en el párrafo anterior, la «promesa de Warisata» se nutrió de replicadores provenientes de la tradición occidental y de la amautica andina, tal como puede observarse en la ilustración que sigue.

La Conquista de la libertad trasciende más allá de Warisata, se proyecta globalmente

La conquista de la libertad significa la conquista del poder político

### LA PROMESA DE WARISATA

**Antecedentes:** *La problemática del indio que se inicia con la llegada de los conquistadores.*  
(El indio desde la conquista ha sido objeto de discriminación, marginación y humillación en el ser y el logos).

**Los que se propone:** *Liberar al indio y señalar su destino en la historia de la humanidad.*  
Esto es, transformar al indio primitivo (bárbaro) en indio moderno (civilizado) o ciudadano, como **ser autónomo**, en estrecha armonía con el cosmos, puesto que el indio es el puente y hacedor de puentes entre los elementos del cosmos y se encarga de la preservación y cuidado de este orden. En esta condición no debe justificar su condición humana ni pedir permiso para el uso del verbo, del logos. Asimismo debe recuperar su dignidad negada y mellada desde la conquista española y poseer riqueza en sentido comunitario.

**¿Cómo?:** *Por el camino de la escuela de Warisata.*

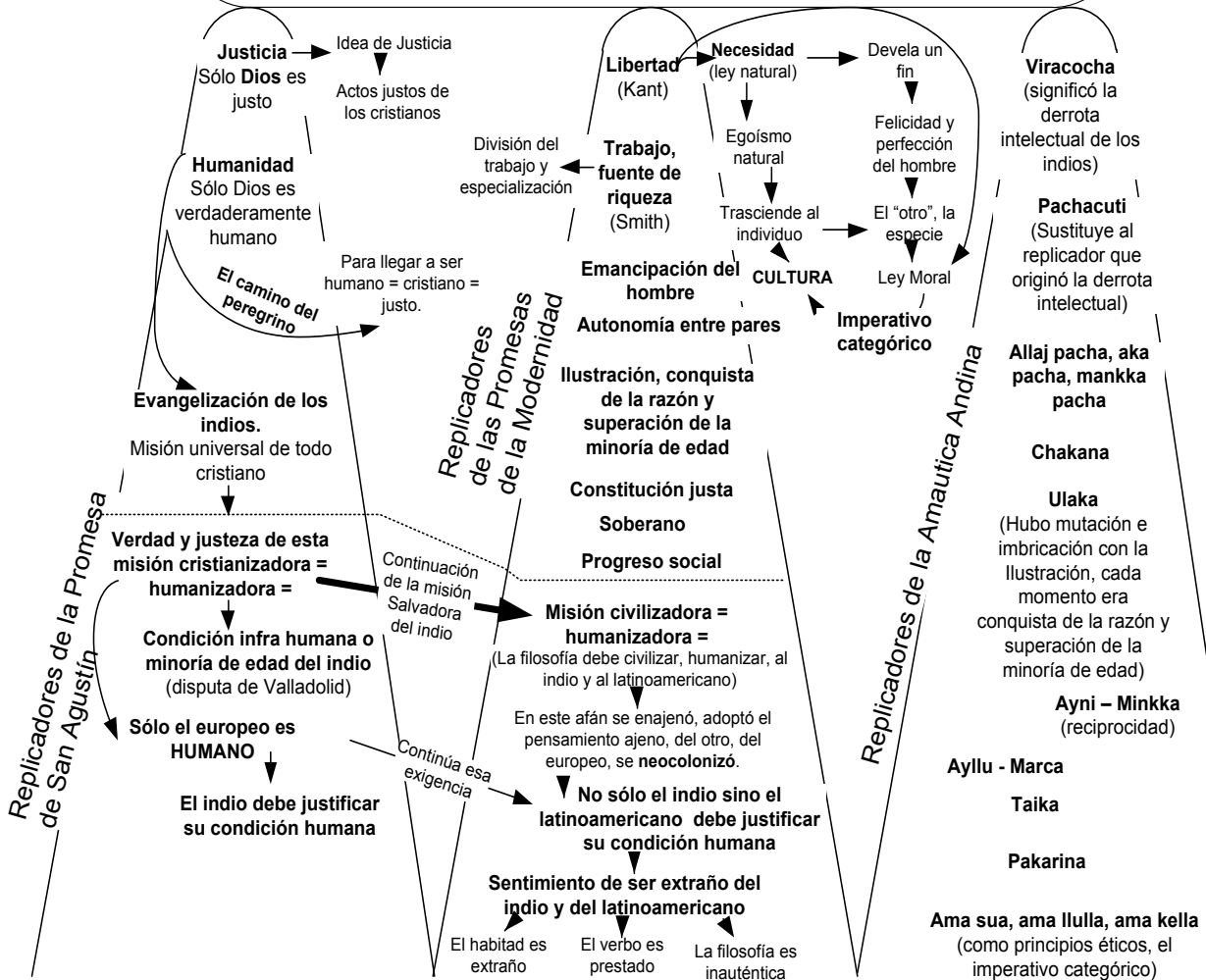


Ilustración No. 3. La promesa de Warisata

¿Cómo entender esta ilustración? A partir de la lectura del texto que se encuentra en la parte media encerrada en un rectángulo. Allí está condensada la esencia de la «promesa de Warisata». Empieza señalando a la *problemática del indio* como el antecedente inmediato y directo. Esta problemática aborda la marginación, humillación y discriminación del indio en el *ser* y en el *logos* desde la conquista y colonización española hasta nuestros días. Para resolver esta problemática la promesa formulada promete liberar al indio y señala su destino en la historia de la humanidad. El concepto liberación se operacionaliza como el proceso de transformar al indio primitivo —bárbaro— en indio moderno —civilizado—, en cuya conceptualización se entiende por indio moderno al sujeto comunitario libre y autónomo que tiene el rol de ser el puente y hacedor de puentes entre los elementos del cosmos para preservar la armonía en el cosmos y propiciar, simultáneamente, el tiempo de las igualaciones y compensaciones en la sociedad humana y en el cosmos. Para ello, como sujeto político en el mundo actual debe recuperar su dignidad mellada y negada y disfrutar de la riqueza en sentido comunitario. ¿Cómo lograr ello? A través del camino de la escuela de Warisata, cuya explicación se encuentra en el capítulo que sigue.

Las dos curvas ubicadas en la parte superior de la página y encima del rectángulo muestran las premisas para la realización exitosa de la promesa. En la izquierda, el carácter global y universal; y en la derecha la disputa y la conquista del poder político.

Las curvas que se encuentran en la parte baja y que constituyen el soporte del rectángulo indican la contribución de replicadores culturales de las tres promesas. Así, la curva de la izquierda contiene los replicadores de la «promesa de San Agustín» cuya contribución empieza con la idea de *justicia*, en el sentido de que sólo Dios es justo y los cristianos, como hijos de Dios, deben aproximarse a este ideal. Otro replicador es la idea de *humanidad*, en cuyo contenido está inmersa otra idea, la de que el hombre, creado a la imagen y semejanza de Dios, sólo puede ser humano si ha tomado la decisión de ser cristiano, porque lo verdaderamente humano es Dios en su divinidad. Los indios, siendo no cristianos, propiamente no son humanos, por ello los cristianos tienen una misión universal, la evangelización universal de los

infieles para convertirlos en cristianos que significa volverlos humanos, y siendo humanos son justos. A la idea de la evangelización universal se asocia otra, la de la verdad y justedad de esta misión cristiana-humanizadora. Este replicador generó otra, la idea de la infra humanidad o minoría de edad del indio, por ello debieron estar bajo la tutela hasta la servidumbre del ser humano pleno, el europeo, ante el cual el indio debía justificar su humanidad.

La curva del centro indica la contribución de las «promesas de la modernidad». Empieza con la idea de razón, tal como concibió Kant para explicar la existencia de la ley moral, histórica, el mandato del imperativo categórico que rige los acontecimientos históricos; opuesto a la ley natural, que rige los acontecimientos naturales. En su argumentación decía que la ley natural develaba un fin para el hombre, que era su felicidad y perfección alcanzable no individualmente, dado su egoísmo natural, sino con el otro, en cuanto especie. Por ello, a partir de la razón natural, esto es, la necesidad, se descubría la libertad que constituía otro mundo, el de la cultura. De este modo, la historia de la humanidad es una historia del desarrollo de la cultura, y ésta, a su vez, de los diversos momentos de la Ilustración en el camino del hombre para alcanzar la libertad plena y su perfección como humano. Otro replicador es la idea del trabajo y la especialización como fuente de la riqueza de Smith. Le sigue la idea de la emancipación del hombre entendiendo por ella el alcanzar la autonomía entre pares. Cada momento alcanzado en el camino de esta emancipación constituye la Ilustración, que es la conquista de la libertad y superación de la minoría de edad. Esta libertad, así como los límites de uno y del otro en la sociedad, debe tener en una Constitución justa, así como en el soberano, la garantía de su cumplimiento. Detrás de todo ello está la idea del progreso social como replicador cultural.

Otro aspecto interesante que se muestra al final de estas dos curvas es la mutación de algunos replicadores desde la «promesa de San Agustín» hacia las «de la modernidad». Así, la verdad y justeza de la misión cristianizadora-humanizadora del europeo por medio de la religión cristiana se transforma en la misión civilizadora-humanizadora por medio de la filosofía. Sin embargo, en ambos casos, representó para el indio y el latinoamericano su enajenación, colonización y neocolonización. Otro replicador que mutó es la idea de que sólo

el arquetipo europeo es verazmente humano por lo que se exigió al indio la justificación de su condición humana el que, en la modernidad, alcanzará al latinoamericano. Además, en el caso del indio se le exigió una doble justificación, en el ser y en el logos. Esta exigencia, tanto al indio como al latinoamericano, generó un sentimiento de ser extraño, puesto que ambos se sintieron extraños en su hábitat y con el verbo prestado, por todo ello, su filosofía fue considerada inauténtica.

En la curva de la derecha se muestra la contribución de la amautica andina. Allí se destaca, en primer lugar, la idea de *Viracocha* que significó la derrota intelectual, previa a la militar, de los indios en el momento de la conquista. Simultáneamente, la idea de *Pachakuti*, que sustituirá al replicador que originó la derrota intelectual, se constituye en el núcleo de la promesa andina. Esta promesa representa para los indios un tiempo o era de igualaciones y compensaciones proporcionales que traerá aparejada los tiempos mejores en las tres pachas: *allaj pacha* (el mundo de arriba), *aka pacha* (el mundo de aquí y ahora) y *mankka pacha* (el mundo de abajo). De ahí que, la idea del papel de *chakana* del sujeto andino, como puente entre las tres pachas, atribuye un rol preponderante al sujeto andino en la materialización de esta promesa. En segundo lugar, otros replicadores como la *Ulaka*, conceptualizada como el espacio destinado al entrenamiento del uso del logos propio con sus pares —que se imbricó con la idea de la Ilustración moderna para significar que la *ulaka* era análoga a los momentos de la conquista de la razón y superación de la minoría de edad—, el *ayni* y la *minkka*, instituciones que propician las igualaciones y las compensaciones en el *aka pacha*, mientras habita en su *ayllu* o *marca*, fueron contribuciones de la amautica andina. Otro conjunto de replicadores que jugó un papel importante en la concepción de la escuela ayllu de Warisata fue la idea de *taika*, que traducida esta palabra significa madre. Pues, tanto la escuela como la naturaleza se constituyen en la madre que los acoge a los indios para que sea la *pakarina*, el nacimiento de una nueva sociedad sobre la base al *ama sua*, que significa no seas ladrón, *ama llulla*, no seas mentiroso, y *ama kella*, no seas flojo, como principios éticos de la nueva era. Éste es la esperanza y promesa de los andinos antiguos.

En este contexto se formuló la «promesa de Warisata» cuyo propósito era ***liberar al indio boliviano y señalar su destino en la historia de la humanidad***. Además, señaló el camino para liberar al indio, el *camino de la escuela de Warisata*, de tal modo que transitando este camino el indio puede convertirse en *déspota comunitario ilustrado* para no tener que *justificar su condición humana* a nadie ni *pedir permiso para usar el logos y el verbo* de nadie, pues, tiene uno propio. A partir de ello, diseñar, instrumentalizar y construir una nueva sociedad, un nuevo orden mundial.



## **Capítulo IV**

### ***El camino de la escuela ayllu de Warisata***

El análisis efectuado en los capítulos anteriores, respecto a las promesas de la tradición occidental, develó que una promesa requiere, para legitimarse, un método o *camino* que conduzca a su realización en la historia de la humanidad<sup>175</sup>. Este método o camino constituye un análogo a un «sistema educativo» de un Estado-Nación y es estudiado por distintas disciplinas científicas así como, también, por la Filosofía de la Educación. Nuestro análisis trasciende a estas disciplinas, dado que trata de explicar el origen de la conformación de un orden mundial y su mundo en consonancia con una promesa. Como parte de este mundo se crean las diferentes formas de organización social, política, económica, etc., y, en el marco de ellas, el camino requerido para la legitimación de una promesa, las que aún subsisten en la historia contemporánea. Entonces, la pregunta que guía la argumentación de este capítulo es: ¿Cuál es el diseño del *camino* que legitimará la «promesa de Warisata»? De esta pregunta se deriva el objetivo que consiste en *explicar el diseño del meta modelo y sus elementos para que posibilite la comprensión de u papel de guía en el momento de su realización en la historia de la humanidad.*

Para emprender este propósito, previamente, explicitamos las funciones del camino de una promesa. Éstas son:

- a) Adecuar y/o reconfigurar los replicadores culturales de acuerdo al desarrollo de la promesa cuya intencionalidad, revestida de discursos, debe difundirse

---

<sup>175</sup> Véase el capítulo II de este trabajo.

e inculcarse eficiente y eficazmente en las personas destinatarias, esto quiere decir, que la replicación debe ser con alta *performance*<sup>176</sup>.

- b) Formar sujetos<sup>177</sup> sociales, políticos, económicos, etc., funcionales a la tradición inaugurada por los replicadores culturales de la promesa. Pero, sobre todo, agentes legitimadores en el que unos juegan el papel de sujetos *activos* y otros de sujetos *pasivos*. Los *activos* son los que realizan la labor *pedagógica y politológica* en el emprendimiento de crear el nuevo orden y un mundo nuevo de acuerdo a la promesa de los *vencedores*, en la terminología de Benjamin; y, los *pasivos*, los receptores de los replicadores como cómplices involuntarios en la construcción de este nuevo orden y mundo. Generalmente, los *vencidos* deben asumir como suyos los contenidos de la promesa, aunque secretamente vayan urdiendo otra promesa que tratará de visualizarse en el escenario de la historia mundial.
- c) Impulsar la creación y/o reconversión de toda una gama de instituciones y entidades que constituyen el nuevo mundo y el nuevo orden inaugurado por la promesa emergente, desde las muy abstractas como la filosofía, la religión, el derecho, la ciencia, la tecnología, hasta las cosas más concretas como las carreteras, los edificios, los puentes, los monumentos, la vestimenta, la música, etc.
- d) Como consecuencia de las anteriores, generar estilos de conducta y códigos de comunicación sobre cuya base se construye el espacio de compromiso social que la promesa tiene en sí misma como instrumento de administración y gestión social.

---

<sup>176</sup> La *performance* de un discurso ya se explicó en el punto dedicado a la *crisis de la modernidad*, en el capítulo II.

<sup>177</sup> El concepto “sujeto” es una abstracción, como tal, es un constructo, para referirnos a individuos que irrumpen o se hacen visibles en un escenario que puede ser: político, económico, social, educativo, deportivo, etc. Eso quiere decir que estos individuos no eran visibles. Entonces, ¿quiénes eran los sujetos? Otros que habían irrumpido y se habían visibilizado y consolidado como tales. A través de la historia se ha visto que sólo los conquistadores fueron considerados como sujetos. Éstos, de algún modo, obligaban a los conquistados a construir(se) como “sujetos” para reclamar y disputar sus derechos negados no porque ellos desearan, sino obligados por las circunstancias. En un mundo global la situación se ha acentuado al excluir y condenar a gran parte de la población mundial de los beneficios del estilo de desarrollo promocionado y realizado por las «promesas de la modernidad», apareciendo otros “sujetos” que antes no habían irrumpido ni se habían hecho visibles.

e) Finalmente, fundamentar la construcción de la idea de nación o etnia a partir de la cual se ideologizan las relaciones sociales y las perspectivas del desarrollo social.

Cada una de las promesas estudiadas se dotaron de sus propios caminos, así, por ejemplo, la «promesa de San Agustín» se dotó del *camino del peregrino* que consistió fundamentalmente en formar al *peregrino* para ser ciudadano de la Ciudad de Dios. Junto con esta labor formadora construyó un nuevo mundo y nuevo orden denominado el mundo medieval. A su vez, las «promesas de la modernidad» se plantearon el *camino del déspota ilustrado* como el medio para la formación de *ciudadanos libres y autónomos* que conformasen una sociedad perfecta en esta tierra. Por su parte, la amautica ancestral andina tuvo lo suyo, el *qapak ñan* o *el camino del justo*, que consistió en formar «sujetos andinos» para ser el *punte* o «*chakana*» con el fin de preservar el orden cósmico y la vida en la tierra en óptimas y mejores condiciones<sup>178</sup>.

Ahora bien, ¿Cómo se legitimaron las promesas anteriores a Warisata? ¿Cuál fue el camino que diseñaron sus creadores para la legitimación de la «promesa de Warisata? ¿Es posible esquematizar e instrumentalizar dicha legitimación independientemente de las épocas y las circunstancias históricas?

La respuesta a la primera pregunta del párrafo anterior requiere una investigación histórica que trasciende los alcances y límites de este trabajo, por ello no han sido abordados aquí. La respuesta a la segunda pregunta Constituye lo dicho en todo este capítulo. La respuesta a la tercera pregunta empieza, en primer lugar, con la esquematización del camino a partir de análisis del libro *La Taika*<sup>179</sup>; *teoría y práctica de la Escuela Ayllu* de Salazar Mostajo (1992: 17-131), sobre cuya interpretación elaboramos una ilustración que puede observarse a continuación.

---

<sup>178</sup> Lajo (2003: 69), sostiene que ««transitando» la ruta de los *Qhapaq*, o *Qhapaq Ñan*, podemos ir descubriendo y aprendiendo sus pautas de sabiduría y eventualmente descubrir también la continuidad de una «Escuela Andina» de sabiduría sistematizada en milenios de autonomía [...]. Esta «Escuela de Sabiduría» o «semillero» de los *Qhapaq*, daría respuesta a la pregunta [...], ¿*Imataq Ch'ekkari?*, ¿Qué es la verdad?».

<sup>179</sup> La palabra aymara *taika* o *tayka* significa *madre* (cfr. Bertonio, 1612: 402).

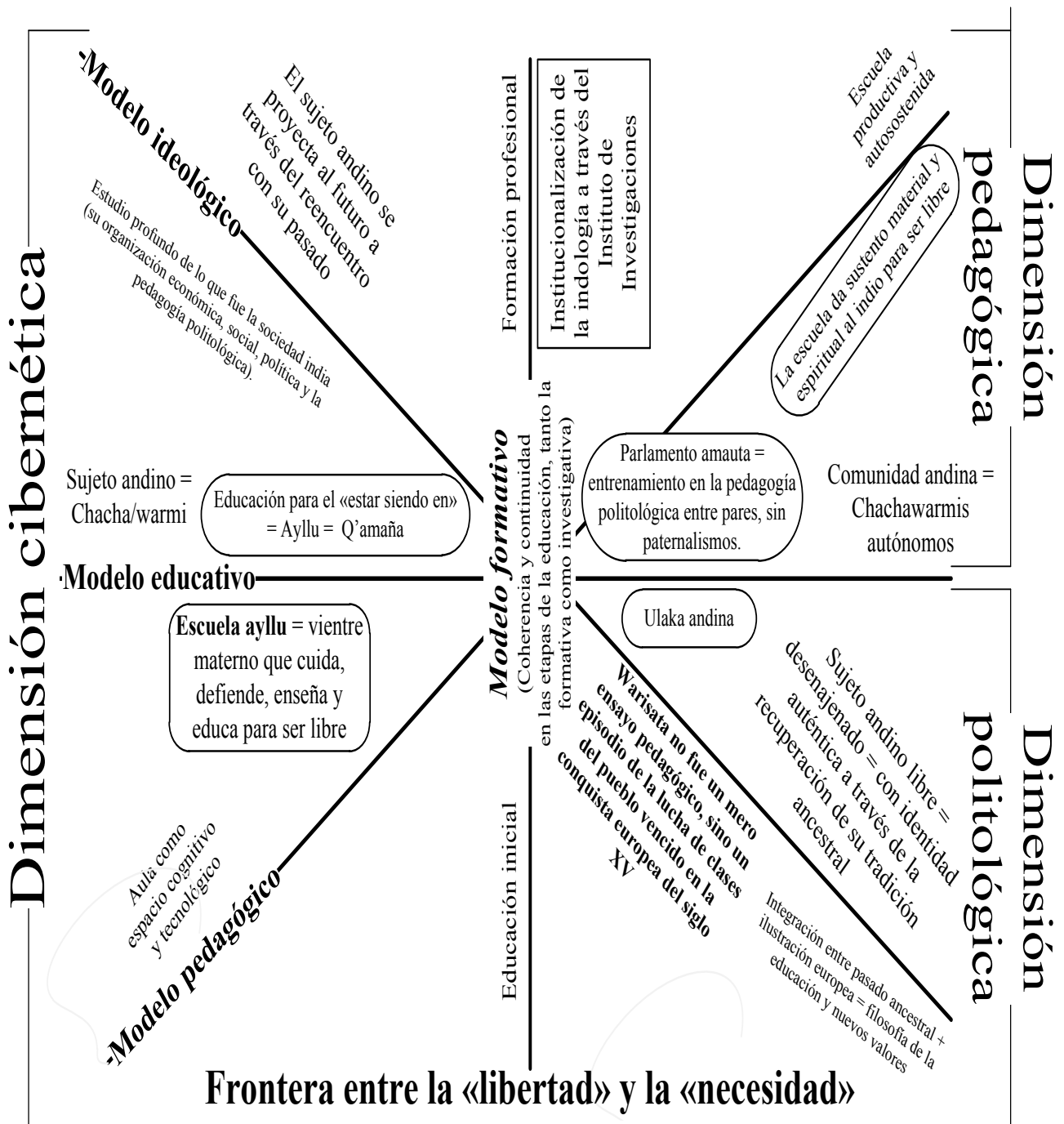


Ilustración No. 4. Esquema del meta-modelo que representa el camino de la escuela de Warisata

Esta ilustración, que en el fondo es un meta-modelo, es la representación gráfica del *camino de la escuela de Warisata*, cuya lectura empieza en la línea vertical de la extrema izquierda que tiene como rótulo *dimensión cibernética*, en la que se encuentran los modelos *ideológico*, *educativo* y *pedagógico* reunidos bajo la denominación *dimensión cibernética* —entendiéndose por cibernética la

ciencia de los modelos—. Para comprender su significado se debe empezar considerando la parte superior izquierda que traza una recta hasta la parte inferior derecha, ingresando en el campo de la dimensión *politológica*. Lo que quiere decir que existe una relación estrecha entre la dimensión *cibernética*, por medio del *modelo ideológico*, con la dimensión *politológica*. Esta relación estrecha se explica porque el *modelo ideológico* da el sentido, el propósito al *camino de la escuela de Warisata*, al señalar y esbozar la meta, el final de este camino, que es el dibujo del perfil del sujeto andino, el par chachawarmi, en su proyección hacia al futuro, al mundo globalizado a través del reencuentro con su pasado. Se prevé que ello se logrará a través del estudio profundo de lo que fue la sociedad india, especialmente, la pedagogía *politológica*. A partir de este esbozo el perfil se operacionaliza e instrumentaliza en la dimensión *politológica* convirtiendo al sujeto andino en ser libre, desenajenado, con identidad auténtica a través de la recuperación de su tradición ancestral. Ello quiere decir que existe una integración entre su pasado ancestral con la ilustración europea generando una nueva filosofía de la educación y nuevos valores educativos. Por ello, *Warisata no fue un mero ensayo pedagógico sino un episodio de la lucha de clases del pueblo vencido en la conquista europea del siglo XV*.

Al interior de la *dimensión cibernética*, en la parte media de la izquierda, se ubica el *modelo educativo* cuyo trazado horizontal termina en el intersticio entre la *dimensión pedagógica y politológica*. Lo que quiere decir que la *dimensión cibernética*, a través del *modelo educativo*, se relaciona simultáneamente con la *dimensión pedagógica y politológica* o con el punto de encuentro entre estas dos dimensiones. ¿Cómo entender esta afirmación? A partir de la premisa de que todo modelo educativo tiene por objetivo mostrar el ideal y la representación abstracta y, al mismo tiempo, las formas o mecanismos para materializar la educación del hombre, en este caso concreto, la educación del indio, entendida como formación y transformación del sujeto andino desde su «estar-siendo-en» su *q'amaña*, su hábitat hasta su vida comunitaria en una comunidad autónoma, esto es, en la comunidad de *chachawarmis* autónomos. En el diseño del *camino de la escuela de Warisata* esta formación-transformación se daría en la escuela ayllu, conceptualizada como el vientre materno que cuida, defiende, enseña y educa al indio para ser libre y ejercitar

su libertar en la comunidad autónoma. A su vez, plantea a la *ulaka* andina como el espacio para el ejercicio del derecho a la autolegislación y al parlamento amauta de la escuela como el espacio para el entrenamiento en la pedagogía politológica entre pares, sin paternalismos.

La *dimensión cibernética* se relaciona, a su vez, con la *dimensión pedagógica* por medio del *modelo pedagógico* que se muestra en la línea que empieza en la parte inferior izquierda y termina en la superior derecha. Este modelo concibe que el proceso de aprendizaje y enseñanza en el diseño del *camino de la escuela de Warisata* se produciría en el aula generando un espacio cognitivo y tecnológico que, luego, a su vez, trascendería hacia la escuela para hacer de ella productiva y autosostenida con el fin de que se constituya en el sustento material y espiritual del indio.

Finalmente, la línea vertical del centro de la ilustración es la representación del *modelo formativo* que muestra la coherencia y continuidad en las etapas de la educación del indio, tanto la formativa como la investigativa, desde la educación inicial hasta la formación profesional, incluyendo la formación en investigación. Pero lo notable de esta representación es que devela el papel del *modelo formativo* como la frontera y, al propio tiempo, el punto de encuentro entre la esfera de la *libertad* con la esfera de la *necesidad* en la estructura del diseño del camino de la escuela de Warisata. Esto hace posible, en la representación del meta-modelo, que las dimensiones cibernética, pedagógica y politológica se encuentren y, al mismo tiempo, se separen en esa frontera. De este modo, el *modelo formativo* da sentido a la *educación* del indio como el proceso de aprendizaje para la gestión de las decisiones, y la *formación*, como aprendizaje para la gestión de lo permitido y lo prohibido por la norma moral. Esto quiere decir que representa el equilibrio entre el diseño pedagógico con la instrumentalización politológica para el aprendizaje y enseñanza de la gestión del poder en los distintos momentos de la educación como ser humano y la formación profesional.

En segundo lugar, la instrumentalización pasa por dimensionar los componentes o elementos de la promesa para ponerlo al servicio de la gestión social. En el esquema propuesto se percibe la concatenación de los modelos, los mecanismos e instrumentos que cada dimensión propone. En ese sentido,

si bien la Escuela Ayllu de Warisata se concibió como una institución educativa para la educación de los indios en el fondo fue un meta-modelo para la sobrevivencia y recuperación de la cultura andina para proyectarla a nivel global y, de este modo, recuperar la potencialidad interna de lo étnico como factor y elemento para el diseño y desarrollo de un nuevo orden mundial, de una nueva sociedad.

En este meta-modelo la dimensión cibernética —entendiendo por cibernética como la ciencia de los modelos— viene a ser la conjugación óptima de los distintos modelos que constituyen el *camino de la escuela de Warisata* como instrumento teórico para el diseño de este camino, tanto en su momento pedagógico como en su instrumentalización politológica, en la tarea de la educación del indio moderno como legitimador de la «promesa de Warisata». Esto explica la existencia de la frontera entre la *libertad* para la gestión de las decisiones y acciones de los sujetos con la *necesidad* como gestión de lo permitido frente a lo prohibido, puesto que el indio moderno debe conciliar entre las decisiones que viene del diseño estructural de sus ancestros con las posibilidades que tiene en el *aquí y ahora* en el momento de perfeccionar el conocimiento abstracto. No debe olvidarse que la apertura o el acceso a la realidad puede hacerla por la vía del concepto, dada su herencia occidental, o por el presentación ritual, por su herencia ancestral. Estas dos formas deben conciliarse para conocer la realidad.

En este contexto se visualizan los cuatro modelos que son:

- a) **El modelo ideológico.** Este modelo explica la proyección del indio —como sujeto andino, *el chachawarmi*—, desde su reencuentro con el pasado para transitar hacia un futuro nuevo, libre y desenajenado, cuya realización es posible a partir del diseño de un nuevo orden mundial y su instrumentalización politológica. Debemos recordar que la «promesa de Warisata» emerge como consecuencia de la doble discriminación, marginación y exclusión universal padecida por el indio, tanto en el *ser* como en el *logos*, desde la conquista, continuada en el período colonial, hasta el período republicano, ubicándolo en el peldaño más bajo de la estructura social boliviana y latinoamericana; en ello se parece mucho a los

Am Ha-aretz judíos, quienes fueron los antecedentes de la base social de la «promesa de San Agustín».

- b) **El modelo educativo.** Ubica al sujeto andino desde su *presencia* ontológica en el mundo, como el ser que «está siendo en» su hábitat, en su *qamaña*, en el *aqa pacha*<sup>180</sup>, en el *aquí y ahora*, hasta su transformación en el *sujeto comunitario* autónomo como ser «epistemológico-gnoseológico y ético», como efecto de la labor educativa de la *escuela ayllu*. Esta escuela es concebida como el vientre materno que cuida, defiende, enseña y educa para ser libre. En otras palabras, se plantea que la educación tiene como fin último la transformación del sujeto andino, el par *chachawarmi*, en *sujeto comunitario* con el objeto de realizar a plenitud el *q'amaña*, el mejor modo e idóneo de habitar en el *aqa pacha*, lo que significa que debe realizarse bajo los valores e ideales de la filosofía educativa y de la ética de la «promesa de Warisata».
- c) **El modelo pedagógico.** Concibe al educando y al educador como pares que aprenden y enseñan para la realidad misma y no para algo hipostasiado o artificial. Por ello se diseñó el proceso de aprendizaje y enseñanza como un tránsito desde el aula entendida como un espacio cognitivo y tecnológico hacia la escuela productiva y auto sostenida para que sea el sustento material e ideal del indio en su afán de convertirse en sujeto comunitario, en indio moderno.
- d) **El modelo formativo.** Estructura la formación del indio moderno de forma coherente y continuada en las distintas etapas formativas bajo un diseño y desarrollo curricular que contempla desde la educación inicial hasta la formación profesional y la generación de nuevos conocimientos teóricos y prácticos, con énfasis en el redescubrimiento de los saberes ancestrales.

---

<sup>180</sup> La palabra aymara *pacha* significa *tiempo* y, a su vez, *tierra*. Por ello, en general, se traduce como el espacio-tiempo que contiene un acontecimiento histórico. Pero, también, como el universo o espacio-tiempo donde tiene lugar el «estar siendo en» del sujeto andino. Se distinguen tres pachas: el *manqha pacha*, el *pacha* de abajo o el mundo subterráneo; el *alax pacha*, el *pacha* de arriba o el mundo celeste; y el *aqa pacha*, o el *pacha* del *aquí y ahora*. Bertonio (op. cit.: 792), además, distingue en la palabra *pacha* el adverbio que significa de suyo, por ejemplo, de mío, de tuyo, etc.; pospuesto significa todo o todos. Con ello quiere significar que *pacha* es, también, universo, cosmos.



Estos modelos, en el marco de las dimensiones señaladas, constituyen el diseño del *espejo histórico* sobre el cual se mirará y se proyectará el indio moderno, primero, como legitimador activo de la «promesa de Warisata» y, segundo, como protagonista de la historia mundial.

### **El modelo ideológico del camino de la escuela de Warisata**

Entendemos por *ideología*<sup>181</sup> un sistema de ideas, científicas o de otra índole, que las personas se forman sobre uno mismo, sobre los otros y sobre la posición que ocupan en la estructura de la sociedad cuando deben gestionar el poder ya sea en el momento del diseño, la instrumentalización y/o la legitimación de una promesa, a partir de los replicadores culturales que se propagan en la noosfera en la que están inmersas estas personas. Estas ideas marcan una línea de actuación en la organización social, política, económica, religiosa, científica, etc., en la creación, desarrollo o mantenimiento del mundo y su orden. Este sistema es creado y alimentado por los vencedores haciendo que los vencidos asuman como suyos para garantizar la estabilidad social y la reproducción de las clases sociales. Para que ello ocurra, como dijimos líneas arriba, es muy importante el accionar de los legitimadores de la promesa, principalmente, de las instituciones educativas. Sólo así se explica que los legitimadores den capital importancia a la formulación de la ideología<sup>182</sup>. De

---

<sup>181</sup> Estenssoro (2006: 97 – 111) realiza una interesante historia sobre el concepto de ideología. Señala que este concepto fue acuñado por Destutt de Tracy en 1796 como una teoría o ciencia de las ideas. A partir de entonces, este concepto ha tenido diversos destinos, por un lado ha habido autores que la han acogido positivamente y, otros, negativamente, tanto desde corrientes marxistas como no-marxistas o antimarxistas.

<sup>182</sup> En este sentido Marx entendió correctamente que la ideología es falsa conciencia y enajenadora, en el caso de los vencidos. En cambio para los vencedores la ideología es un instrumento de poder y un útil para la labor de la pedagogía politológica. En su *La ideología alemana* escribió:

Toda la concepción histórica, hasta ahora, ha hecho caso omiso de esta base real de la historia [...]. Esto hace que la historia debe escribirse con arreglo a una pauta situada fuera de ella [...]. Por ello, esta concepción sólo acierta a ver en la historia las acciones políticas de los caudillos y del Estado, las luchas religiosas y las luchas teóricas en general, y se ve obligada a *compartir*, especialmente, en cada época histórica, *las ilusiones de esa época* [...]. Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder *material* dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder *espiritual* dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para producción espiritual, lo que hace que se la sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente (Marx, 1985: 41, 50).

este modo, se estructura un discurso coherente, sistemático y creíble para que los sujetos sociales y políticos busquen la realización de los valores, que encierra y expresa implícita o explícitamente este discurso, tanto en su vida privada como en la pública. Este discurso se constituye, pues, en la *filosofía de la educación del camino en cuestión* que gira en torno a un *sistema y jerarquía de valores* que la promesa considera como valores supremos. Por ejemplo, la «promesa de San Agustín tiene su *camino del peregrino* y éste su *filosofía de la educación* girando en torno al valor de lo *santo* como el valor supremo en la formación del peregrino como sujeto social y político para el mundo y orden medieval.

En el caso concreto que nos ocupa, los creadores de la *escuela ayllu de Warisata* comprendieron la importancia de la ideología y la denominaron como la *integración histórica, económico-social y cultural* a su *filosofía de la educación*, porque los replicadores que orientarían el accionar de los indios en su afán de construir un nuevo mundo y un nuevo orden mundial tendrían que provenir, por un lado, de su tradición ancestral, esto es, su tradición histórica; y por otro, del presente continuo recogido en su diario vivir que permitiese su reproducción como clase en proyección al futuro. De esta síntesis emergería su sistema y jerarquía de valores.

¿Por qué es necesaria esta referencia al pasado? Principalmente, porque en el pensamiento andino, el que nosotros hemos denominado como la *amautica andina*, el futuro está en el pasado y debemos comprender este pensamiento porque nutrió el diseño del camino de la escuela de Warisata.

¿Cómo entender esta forma de concebir el tiempo de la *amautica andina*?  
¿Existe alguna analogía con el Ángel de la historia de Benjamin?

Bouysse Casagne (1987: 171 y ss.), sobre la concepción andina de que el futuro está en el pasado, tiene dos explicaciones:

La primera explicación es a partir del análisis de la palabra aymara *nayra* con relación al mito. Tomando una afirmación del cronista español Cieza de León sostiene que el mito en aymara es *nayra aru*, que significa “la palabra que está ante nosotros” y, al mismo tiempo, “la palabra de antaño”. Pero, *nayra* significa, también, ante todo, *ojos*, y los ojos siempre están por delante. Lo que

queda atrás es *ch'ina* (cfr. Bertonio, 638 y ss.; 783). En el diario vivir el caminar es siempre desde *ch'ina*, atrás, hacia *nayra*, delante, bajo la guía del *nayra aru*, la palabra que se hace *ante los ojos* o *para los ojos*, que es el mito, la palabra de antaño. Esta palabra fue elaborada por los *nayra q'atas*, los primeros, los ancestros, para que los *q'epa q'atas*, los contemporáneos puedan transitar bajo la guía de aquellos.

De este modo, la palabra que guía el andar o caminar se hace *ante los ojos* no para ser contemplada con los ojos, sino como guía para andar por el *camino correcto*, el *qhapaq ñan* el que, como dijimos, es el *camino del justo* de la «promesa andina»<sup>183</sup>. En este sentido, el *mito* se transformó en las sociedades andinas precoloniales o prehispánicas en un *útil* para la instrumentalización politológica de la sociedad y se convirtió en un análogo al conocimiento teórico de occidente para ser aplicado en la tecnología del poder.

Esta puntualización de la palabra *nayra* muestra que tiene dos significados: por una parte, significa lo que está delante y, por otra, lo que es primero o primigenio. De estos dos significados lo que importa destacar es que lo primero o primigenio está atrás, en el pasado. De este modo, *nayra* significa, a su vez, *lo que está delante* y *lo que está atrás*. Visto así, no existe ningún contrasentido en que estos conceptos opuestos se fusionen en el discurso, en el *logos primigenio* del indio, expresando que el *tiempo presente* es producto de la unión del tiempo pasado con el futuro, porque viniendo desde atrás se muestra delante para realizarse en el *aq'a pacha*, en el *aquí y ahora*.

Ello devela, al mismo tiempo, en primer lugar, que el *aq'a pacha*, el presente, es el punto de encuentro y de equilibrio armónico entre *lo que fue*, el *nayra pacha*, el pacha de los primigenios, y *el que vendrá*, el *pachakuti*<sup>184</sup>, el

---

<sup>183</sup> La «promesa andina» o la «promesa de la amautica andina» no recibió el mismo tratamiento que dimos a la «promesa de San Agustín» y a las «promesas de la modernidad» por la sencilla razón de que aún requiere una investigación más profunda y la discusión sobre este tema recién empieza. Sin embargo, en las páginas que siguen se esboza el contenido de esta promesa. Para comenzar esta investigación y el debate sobre este tema proponemos como hipótesis que la «promesa de la amautica andina» se resume en el concepto «Pachakuti».

<sup>184</sup> La palabra aymara *kuti* o *cuti*, viene de *kutiña* que significa *volverse*, también, vuelta o la vuelta de alguien o algo. Bertonio (op. cit.: 718) encuentra varias expresiones para esta idea. Así, *cuticatatha*, volverse a llegar; *cutiskhatha*, volverse a hablar a los que habían quitado el habla; *cutipasitha*, *aynisitha*, porfiar uno con otro, debatir; *cutipacamana*, uno que siempre contradice. En ese sentido, esta palabra no significa una mera vuelta, menos al pasado, sino

*pacha que vuelve*, por la acción actualizadora del sujeto andino, el *chachawarmi*, a partir del discurso, del logos primigenio. Para ser precisos hay que decir que el *pachakuti* no es un retorno al pasado sino que las estructuras, las relaciones del pasado son las que vuelven, no así los elementos. Este retorno del diseño estructural configura una *mita*<sup>185</sup>, un turno, una época en el *aqá pacha*, en el *aquí y ahora*, que está en un eterno presente. El conjunto de varias *mitas*, que constituyen las experiencias vividas por los sujetos, van alimentando a la tradición de la vida del indio; y los perfeccionamientos, en este diario vivir, expresados en palabras, tributan al *nayra aru*. De ahí la importancia de la tradición oral en las comunidades andinas, pues, era uno de los medios privilegiados para la replicación de los “replicadores culturales” de la amautica andina.

En segundo lugar, el *aqá pacha*, como actualización del logos<sup>186</sup> primigenio, se descubre como estando en el límite fronterizo entre el pasado y futuro por ser, precisamente, actualización del pasado en el presente en proyección al futuro, por ello es frágil este equilibrio y requiere una acción ética del sujeto andino para sostener esta armonía. Esta acción ética consiste en transitar el camino correcto, que no es otra cosa que seguir los dictados de la palabra de los ancestros, esto es, actualizar los *mitos* en los *ritos*. En este sentido, el caminar del sujeto andino en la historia se parece al del equilibrista y requiere mucha sabiduría práctica para la aplicación de los preceptos teóricos. Quizá, ésta sea una de las causas del por qué la amautica andina no privilegió el pensamiento abstracto sino la representación simbólica ritual para su apertura a la realidad, tal como sostiene Estermann (2006: 104 y ss.). En ese sentido, la palabra de los de antaño, lo que está en el pasado, tiene capital

---

que significa un ir y venir en distintos tiempos, *mitas* (turnos), en una especie de “dialéctica” de las formas o estructuras. Por ello, esta vuelta, este *kuti*, es más una actualización con otros contenidos que la vuelta al mismo lugar.

<sup>185</sup> La *mita* es una forma de medir la actividad o el trabajo de los individuos. A partir de ello, se pueden establecer períodos históricos para comprender la historia de los pueblos andinos así como períodos en el desarrollo de la amautica andina. Esta institución andina fue utilizada por los españoles en el trabajo gratuito de los indios en las minas de Potosí.

<sup>186</sup> Utilizamos el término *logos* en el sentido de que es discurso, palabra, verbo que, al mismo tiempo, encierra y expresa un principio racional, la «razón». De ello emana la creencia de que todo discurso expresa los mecanismos del discurrir de este principio racional denominado la racionalidad. En ese sentido, en el discurso expresado en aymara, también, está presente el discurso y la razón.

importancia para el *aquí y ahora*, el *aqá pacha* del indio. Por ello, por un lado, generó en el sujeto andino la firme convicción de que el futuro no es algo incierto, sino algo que se puede conocer bajo las premisas del *nayra aru* que se presenta a los ojos como diseño estructural que se actualiza con otros elementos y actores, en cuyo proceso se perfecciona y se instrumentaliza en el *camino del justo o sabio*, el *qapaq ñan*, que es el camino del *andar correcto*. Algunos mitos, como símbolo de este diseño estructural, expresan esta actualización, por ejemplo, el mito de Inkarrí<sup>187</sup> (cfr. Bendezú, 1993: 277 – 288). Por otro lado, la convicción de que el diseño de la nueva sociedad está en la palabra de los primeros abuelos o antepasados y que guiará el accionar de los indios contemporáneos. Quizá ésta sea una de las explicaciones profundas del por qué no se encontraron el proyecto de los mestizos con el de los indígenas en la lucha independentista de la corona española de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX.

Ahora bien, esta concepción sobre el futuro en el pasado tiene una virtud fundamental, cual es el de remitirnos al fundamento mismo de la amautica andina. A partir de la idea de que los caminantes no son sujetos-individuos, en el sentido de entes individuales, sino que son sujetos pares, *yananis*<sup>188</sup> —dos cosas compañeras como dos zapatos, dos guantes (Bertonio, op. cit.: 974)—, tal como son los ojos, siempre pares, la ontología fundamental de la amautica andina se devela, a partir del ser andino como una dualidad, un ente en *paridad*, que se diferencia de la ontología fundamental de occidente, que es una *individualidad*, un ente individual; al mismo tiempo se pone de relieve la *reciprocidad* como el principio ético del sujeto andino. Al respecto, Lajo (op. cit.: 71-74) es más contundente, considera que esta dualidad complementaria o

---

<sup>187</sup> Este mito dice:

El inka de los españoles apresó a Inkarrí, su igual. No sabemos dónde. Dicen que sólo la cabeza de Inkarrí existe. Desde la cabeza está creciendo hacia adentro: dicen que está creciendo hacia los pies. Entonces, volverá, Inkarrí, cuando esté completo su cuerpo. No ha regresado hasta ahora. Ha de volver a nosotros, si Dios da su asentimiento. Pero no sabemos, dicen, si Dios ha de convenir en que vuelva (Bendezú, 1993: 277).

<sup>188</sup> La palabra aymara *yanani* en quechua es *yanantin*, en el que “uno de sus significados es «ambos amantes juntos», de donde se deriva «*yanapay*» que es el verbo de la solidaridad humana, del amor humano, y su institución el «*yanapakuy*» que es la «hermandad de los que se aman» (Lajo, op. cit.: 1983, nota al final).

recíproca es la *primera ley* del pensamiento andino y para sustentar su afirmación describe brevemente los sitios arqueológicos pre-inkas que prueban este pensamiento paritario, en especial, los de la isla de Amantani, en el lago Titicaca, donde se encuentran dos templos, el primero, dedicado a la Pachamama (madre-cosmos), de forma circular, y el segundo, al Pachatata (padre-cosmos), de forma cuadrada. Esta paridad, como fundamento de la ontología y la ética andina, está expresada en el símbolo relacional que es la cruz cuadrada de Tihuanacu<sup>189</sup> (cfr. Lajo, op. cit.: 74-75). La ética fundamental de la amautica andina tiene, a su vez, otro fundamento que se muestra al analizar la palabra *yanani*. Pues, de esta palabra se deriva *yanapaña*, que significa ayudarse, ayudar, favorecer a otro (Bertonio, op. cit.: 974), esto es la *reciprocidad* y la *solidaridad*, que tiene dos instituciones muy importantes, el *ayni*, y la *mink'a*. De este modo, de la ontología de la paridad, de la complementariedad deviene la ética fundamental de la amautica andina, la *reciprocidad* y la *solidaridad*.

La segunda explicación de Bouysse Casagne (op. cit.: 194 y ss.) está relacionada con la idea de que el *aqá pacha*, el *aquí y ahora*, es el lugar del *tinku*<sup>190</sup>, del encuentro de los *yanani* —los que siempre están juntos o dos mitades que deben estar juntos—, de los caminantes, el par *chachawarmi*, el sujeto andino. ¿Por qué deben encontrarse estas dos mitades o los que están

---

<sup>189</sup> Lajo (op. cit.: 75), tomando como referencia a Aguiló dice:

El complejo sistema simbólico de la cruz cuadrada de Tiwanacu, que en su funcionalidad estructural representa lo más importante de la mentalidad andina: saber cómo funciona «la paridad» humana como rastro o «ícono» más evidente y demostrativo [...] es el llamado «Ídolo» de llave (Puno) o «llawe», que es una alegoría de la «sabiduría del vínculo de la pareja humana» [...]. Igualmente la presencia de las 'serpientes' en paridad, 'Koas' y 'Asirus' y de su innegable representación de «la sabiduría de la madre Natura», nos ofrece también en el «ídolo» de Illawi la representación de la paridad hombre-naturaleza.

A su vez, Bouysse-Casagne (1988: 87), muestra los siguientes atributos:

- 1) Dos figuras monstruosas: una de varón que mira al nacimiento del sol, una de mujer que mira al poniente.
- 2) "Unas culebras que suben del pie a la cabeza, a la mano derecha e izquierda".
- 3) Otras figuras como sapos.

<sup>190</sup> "Tinku, es el nombre de las peleas rituales en las que combaten dos bandos opuestos. Se trata de un rito destinado a reunir a las dos mitades (alabaya y masaya) bajo las características de un combate guerrero" (Bouysse Casagne, op. cit.: 196). Sin embargo, quizá la mejor definición de *tinku* esté dada por la palabra *tinkuthaptaña*, *jalthaptaña*, que es encontrarse los que van y vienen en el camino (Bertonio, op. cit.: 905); esto quiere decir que *tinku* es un lugar o ritual de encuentro ya sea entre pares o los elementos que componen un par.

juntos en el *aqá pacha*, el *aquí y ahora*? Por una razón sencilla. El *tinku* es la acción ritual por la cual se da el *chicasi pacha*, el tiempo en que las dos mitades, el par *chachawarmi*, se hacen iguales (cfr. Bouysse Casagne, op. cit.: 197 – 199, 201) por efecto de la repulsión-solidaridad y el egoísmo-reciprocidad, actos que permiten la creación o mantención de la armonía en el cosmos, fin último de la ética andina. Eso quiere decir que antes del *tinku* los *yanani*, estos que están juntos o dos mitades que deben estar juntos, no siempre eran iguales, y la acción de igualación es, en el fondo, saldar cuentas y, al propio tiempo, compensar, acto recíproco y solidario en el que el altruismo y el egoísmo se equilibran a través del amor y el odio de dos opuestos no idénticos sino complementos necesarios<sup>191</sup>. Para Lajo (op. cit.: 76) el *tinku* —*tinkuy*, en quechua—, es tan importante como lo es el *yanani*; puesto que el *tinku* expresa el encuentro entre algo complementarios y proporcionales, por ello, es, la *segunda ley* del pensamiento andino. Es decir, para la amautica andina existe dos leyes fundamentales: la primera es la ley de la *vincularidad* o *paridad*, por lo que se considera que las cosas o entes de las *pachas* son siempre *yananis*; y la segunda es la *igualación y compensación* a través del *tinku* de los *yananis*.

¿Por qué el *tinku* debe darse en el *aqá pacha*? Quizá porque ahí está la *paridad perfecta*, el *par-primordial* representado por la pareja «Illawi», en la que se ve a “un varón mirando al saliente y una mujer mirando al poniente, ambos envueltos o «amarrados» por serpientes, «asirus» y «qoas», convenientemente pareados, lo cual nos da un símbolo de la «vincularidad» varón-mujer y también humanos-naturaleza” (Lajo, op. cit.: 79).

Tal como el *yanani* perfecto, la *paridad perfecta*, estaba representado por la cruz andina de Tihuanacu, así, también, el *tinku* perfecto, entendido como el espacio de compensación e igualación perfecto en el *aqá pacha*, se encuentra

---

<sup>191</sup> El pensamiento del filósofo griego Heráclito, quizá, fue un intento de construir una filosofía sobre la base de un análogo a la vincularidad por lo que no fue comprendido por sus contemporáneos. Para ejemplificar esta afirmación tomamos esta frase: “todo lo que es contrario se concilia y de las cosas más diferentes nace la más bella armonía, y todo se engendra por vía de contraste (Heráclito, cit. en: Mondolfo, op. cit.: 49; a su vez, *Textos presocráticos*, 1999: 27). Si esto fuera cierto, el *tinku* andino, ¿sería el análogo a la “armonía” y “lucha de contrarios” de Heráclito?

simbolizado en la misma cruz andina de Tihuanacu. Esto quiere decir que la *primera ley*, la *vincularidad*, como expresión de la paridad o dualidad complementaria, y la *segunda ley*, el *tinku*, como expresión del encuentro proporcional de complementarios, se expresa en la cruz cuadrada andina de Tihuanacu. De este modo, la cruz andina se pone de manifiesto como la expresión abstracta y simbólica del *yanani-tinku* perfecto, del equilibrio y la armonía perfecta del *aqá pacha*, del *aquí y ahora*; pero, también, del vínculo del compromiso, del «amarre» entre uno y otro cosmos, el *alax pacha* y el *manqh'a pacha*. Por ello, esta cruz andina es una «cruz-puente» que simboliza la búsqueda de la armonía perfecta en el *aqá pacha*, porque ella misma es el par perfecto entre el cuadrado y el círculo, representado por los templos construidos para el *Pachatata* y la *Pachamama* (cfr. ídem.: 78 y ss.).

En el plano humano la mejor expresión del *tinku* y del *chicasí pacha* es el matrimonio y la guerra, en el que coexisten sentimientos de amor y odio. Esta coexistencia se expresa y se perfecciona, según Bertonio (op. cit.: 611), en el *ayni*, una de las instituciones andinas, que era y es una obligación que uno debe realizar como retribución de lo recibido, es la reciprocidad para compensar la desigualdad o desequilibrio inicial de los contendientes. “Cuando dos elementos son contrarios, la paridad sólo puede darse a través de una oscilación constante en el conflicto (o en el intercambio). En una primera fase del intercambio uno posee y al otro le falta, y esta relación se invierte en la segunda fase” (Bouysse Casagne, op. cit.: 200). En otras palabras, es una tensión permanente entre atracción y repulsión que se da y se recibe recíprocamente dando vida al *yanani*, al sujeto andino.

La *mink'a* es otra institución para producir el tiempo de la igualación y la compensación en el *tinku* del *yanani*. Según Salazar Mostajo (op. cit.: 33) la *mink'a* era una obligación que las comunidades de indios asumían para mantener equipos de trabajo para obras comunales, por ejemplo, para la construcción de caminos. De este modo, también, se establecía el tiempo de la igualación y compensación en el mundo andino.

Otro aspecto que se desprende de la consideración anterior, quizá el más importante, es que el *aqá pacha*, siendo el espacio donde se da el *tinku*, es el *taypi*, el centro. Ello no significa que haya una periferia o lo periférico distinto a



la *aqá pacha*, más bien, siendo fronterizo, liminar entre la *alaj pacha* y la *manqha pacha* es, al mismo tiempo, el centro. Esto hace que la *aqá pacha* como *taypi* sea el espacio privilegiado para el equilibrio y la armonía del cosmos, en cuya mantención aparece el papel del sujeto andino como el ser *chakana*, el puente o hacedor de puentes, y como guardián de esta armonía cósmica. Pero, no sólo el sujeto andino es la *chakana*, sino que, según Lajo (op. cit.: 135-136), la *aqá pacha*, el *aquí* y el *ahora*, por ser el *yanani-tinku* por excelencia, es, también, la *chakana*, el umbral, el *punku* (puerta) que posibilita el tránsito cognoscible a otros mundos, el tránsito a la *alax pacha* y a la *manqh'a pacha*. Mas propiamente hablando, el espacio donde el *yanani* perfecto produce el *tinku* perfecto, el *yanani-tinku* perfecto se da, al mismo tiempo, el *chicasi pacha proporcional*, el tiempo de igualaciones o compensaciones proporcionales que constituyen la igualación o compensación perfecta, por eso es, a la vez, una *chakana*. Entonces, la *aqá pacha* es el *taypi*, el centro, por doble partida, primero, como punto de encuentro —el *tinku*— entre la *nayra pacha* y el *pachakuti*; segundo, como espacio fronterizo y liminar, por eso mismo es el *tinku*, entre la *alax pacha* y *manqh'a pacha*. Sólo así puede proyectarse a las cuatro pachas o mundos, tanto en la dimensión temporal, hacia el pasado o hacia el futuro, como en la espacial, hacia arriba como abajo.

En este punto cabe una breve digresión sobre esta igualación y compensación proporcional perfecta. ¿Cómo igualar y compensar dos algo cuantitativa y cualitativamente diferentes?

Al respecto, Lajo (op. cit.: 153) sugiere una respuesta que parece muy convincente. Su argumentación sostiene que en una igualación y compensación perfecta no sólo están presentes los atributos numéricos y cuantitativos sino que, también, fundamentalmente, proporciones y atributos cualitativos para que se dé el par perfecto, el *yanani-tinku* perfecto. De ello resulta que el mejor instrumento para esta igualación y compensación no es la matemática sino la geometría, entendida como la ciencia de la proporción, y es esta ciencia la que puede expresar de forma abstracta, simbólica e

idóneamente este par perfecto<sup>192</sup>. Esta es la razón por la que se cree que la expresión abstracta y simbólica de este *yanani-tinku* perfecto es la cruz cuadrada andina de Tihuanacu. Entonces, para comprender y explicar el *yanani-tinku* a nivel abstracto, y con ello todo el proceso de igualación-compensación proporcional en la *chicasí pacha*, debemos dibujar y describir esta cruz, y con ello, quizá sea posible, responder a esta pregunta: ¿cuál es la esencia de este equilibrio y de esta armonía perfecta en la *aqá pacha*, en el *aquí y ahora*?

Antes de responder esta pregunta obsérvese la ilustración que sigue.

---

<sup>192</sup> En la base de esta mentalidad está una forma de concebir la *racionalidad* y la *razón* como principio de esta racionalidad. Lajo (op. cit.: 127) explica de este modo la mentalidad andina.

El pensamiento andino es un pensamiento forjado o acostumbrado no en términos de mensurar todas las cosas a la medida de uno, sino de encontrar los «pares» de las cosas, es decir, de encontrar su complemento o la razón de su complemento y cómo es que establecen una proporcionalidad entre ambos, es decir, la razón de su equilibrio y por tanto también de su desequilibrio; de cómo los pares complementarios encuentran una proporcionalidad entre sí y cómo y por qué en determinadas circunstancias se desproporcionan, desequilibrándose para pasar a estructuras más complejas.

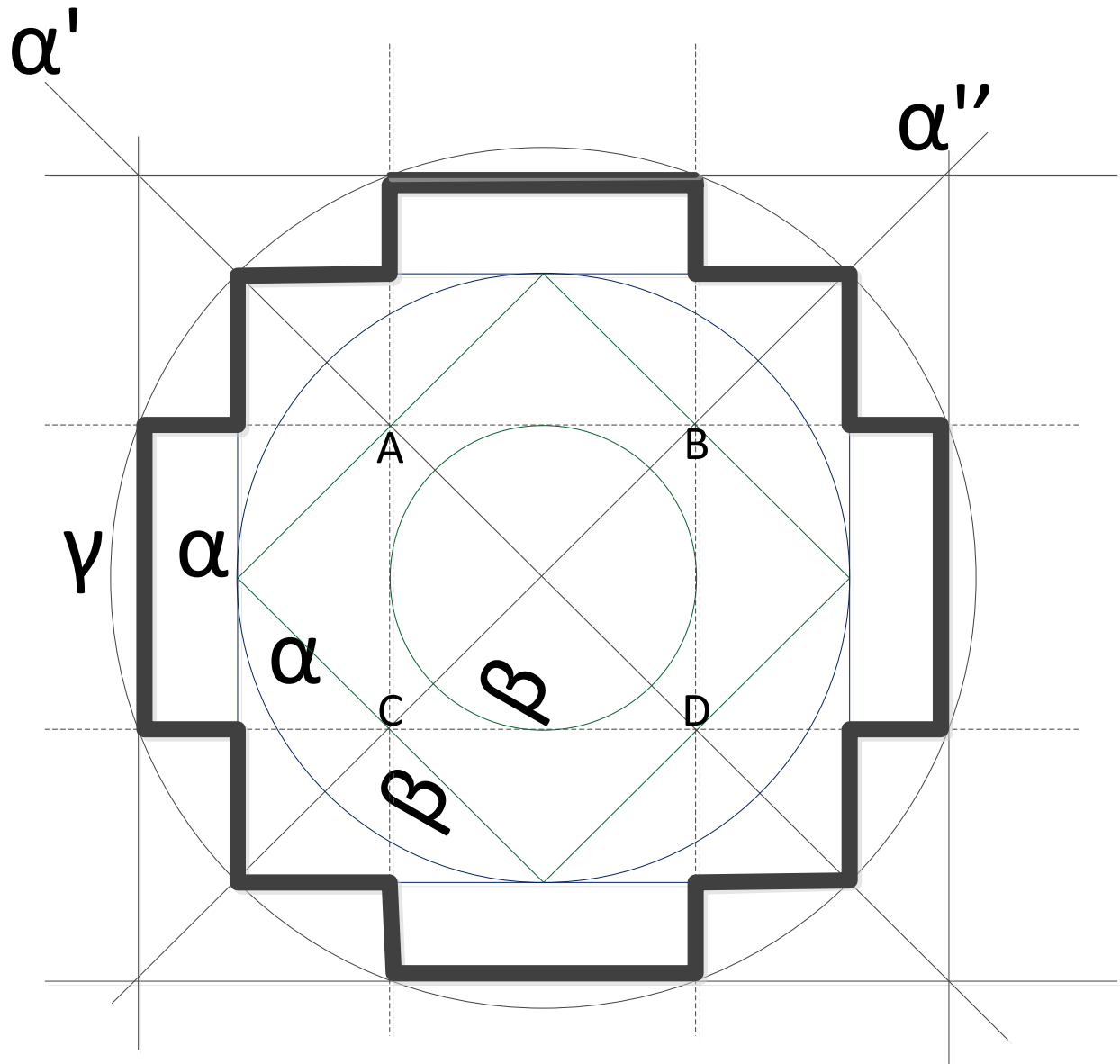


Ilustración No. 5. Cruz Andina de Tihuanacu  
(Tomado de Lajo, op. cit.: 77).

Esta ilustración, a partir de la explicación de Lajo (op. cit.: 81), muestra la forma en que se construye la cruz andina de Tihuanacu utilizando el compás y la escuadra. Empieza con el trazado de un cuadrado  $\alpha$  en el que debe dibujarse su diagonal  $\alpha'$  que se encuentra a  $45^\circ$ , luego, en el interior de este cuadrado un círculo  $\alpha$  que lo circunscriba. Posteriormente otro cuadrado de tal modo que sus vértices se encuentren en el punto medio de cada lado del cuadrado inicial. Se traza otra diagonal  $\alpha''$  del cuadrado  $\alpha$ . Del encuentro entre

el cuadrado  $\beta$  y las diagonales  $\alpha'$  y  $\alpha''$  emergen los puntos A-D y B-C, configurando otro cuadrado en cuyo interior se dibuja el círculo  $\beta$ . A partir de los puntos A, D, B y C se trazan paralelas que permiten visualizar la cruz cuadrada inscrita en el círculo mayor y, que tiene su mismo perímetro.

Ahora bien, pero lo importante no es esta unión entre dos figuras geométricas: el cuadrado y el círculo, sino el significado que encierra.

¿Cuál es el significado de esta cruz? Como ya dijimos en los párrafos anteriores, es la expresión abstracta y simbólica del *yanani-tinku* perfecto, pero, más concretamente del *chicasi pacha* en el *aqá pacha*. La referencia al *aqá pacha* se desprende por el análisis que hace Lajo (op. cit.: 78) del nombre de la cruz andina en el idioma puquina, que es anterior al aymara y al quechua.

En puquina se llama a esta cruz se denomina TAWAPAQA, que viene de «tawa» que es «cuatro» y «paqa» que significa «tierra, suelo, territorio» (Aguiló, cit. en: Lajo: op. cit.: 78). Pero, «paqa» también es «oculto, escondido, ignorado, velado, secreto, misterioso». Esta acepción es, a su vez, otra referencia al *aqá pacha*. Para descubrir en la cruz andina esta referencia su lectura y comprensión debe trascender al presente continuo del *aquí y ahora*, del *aqá pacha*, porque por su naturaleza es inasible, por ello mismo sólo es posible atrapar en el intersticio entre el *nayra pacha* y el *pachakuti*, por un lado, y entre el *alax pacha* y el *manqh'a pacha*, por otro. Ahí radica la esencia del equilibrio y la armonía perfecta del *aqá pacha* y de la cruz andina, como oculto, escondido, ignorado, misterioso.

¿Esta abstracción simbólica era y es un juego mental de la amautica andina? Creemos que no. Tenía y tiene aún hoy un uso pragmático. En primer lugar, descubre la ontología fundamental de la amautica andina. Esta ontología concibe que el fundamento, el origen, de todas las cosas sea la *paridad*, la vincularidad o la relación. De este modo, adquiere sentido la expresión de Estermann (2006: 108) cuando dice que el *arjé* de las cosas para el pensamiento andino es la relación: en el principio fue la relación.

En segundo lugar, es un método para comprender y efectuar la igualación proporcional perfecta de los *yanani* en el momento del *tinku*, dando lugar a la emergencia del *yanani-tinku* perfecto en el *aqá pacha*. Por ello, al mismo

tiempo, es el *taypi*, y por esta condición es *chakana*, el puente entre los cuatro mundos o *pachas*. De ahí, el término *pacha* se entiende como espacio-tiempo tanto en su dimensión temporal, el *nayra pacha* y el *pachakuti*, como en la espacial, el *alax pacha* y el *manqh'a pacha*.

En tercer lugar, relaciona lo pensado y construido en la mente de los *nayra qatas*, de los primigenios, que dio lugar a la aparición de los replicadores culturales primitivos o primigenios, con lo efectivamente creado o recreado existente en la realidad del *aqá pacha* por los contemporáneos, los *q'epa qatas*. Esta relación primigenia y fundante es expresado en la cruz andina como símbolo del *yanani-tinku* perfecto que debe realizarse y actualizarse en el *aqá pacha*; y, al mismo tiempo, esta realización y actualización tiene su correspondiente símbolo en el *yanani-tinku* del círculo y el cuadrado que se igualan y compensan proporcionalmente en la cruz andina.

En cuarto lugar, muestra que la apertura y acceso a la realidad es por la presentación y recreación ritual de la realidad cuando ejecuta el *tinku* para producir el *chicasi pacha*. De este modo, el *chicasi pacha*, el tiempo de las igualaciones y compensaciones, es «acción-conocimiento» de la realidad, no para contemplarla sino para igualar-igualarse y compensar-compensarse con la realidad.

Y, finalmente, descubre la ética andina como preceptos para las acciones del sujeto andino, del *yanani*, durante el *tinku*, que es el tiempo de las igualaciones y compensaciones, el *chicasi pacha*, en su *qamaña*, en su hábitat, (cfr. Siñani y Vilte, 2006: 187) en el *aqá pacha*.

Las dos explicaciones proporcionadas por Bouysee Casagne, sobre la idea de que el futuro está en el pasado, en realidad, fue para introducirnos en los fundamentos de la amautica andina, porque todo este sistema de pensamiento abstracto fue la herencia que recibió la «promesa de Warisata», y al integrarla en el diseño del *camino de la escuela de Warisata* lo recuperó y convirtió en replicador cultural que comenzará a pautar el accionar de los indios de Bolivia en los días posteriores a la experiencia de esta escuela ayllu. Puesto que este experimento duró apenas 9 años, desde 1931 hasta 1940.

¿Hay alguna semejanza entre la concepción andina sobre la idea del futuro en el pasado, que es una concepción acerca de la *historia de la humanidad*, con la idea del ángel de la historia que se dirige al futuro con la mirada en el pasado, que es otra concepción sobre la *historia de la humanidad* planteada, esta última, por Benjamin?

La respuesta a esta pregunta requiere algunas consideraciones previas: a) determinar la concepción sobre la historia de la humanidad en la amautica andina, y, b) explicitar la concepción sobre la historia que está detrás de la imagen del ángel de la historia.

Benjamín (1989: 183), describe así al ángel de la historia.

Hay un cuadro [...] que se llama Angelus Novus. En él se representa a un ángel que parece como si estuviese a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. [...] él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irretentiblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso.

Esta cita, siguiendo el curso del razonamiento de Gandler (2003: 10), sugiere, a su vez, estas otras preguntas: ¿Por qué es justamente un ángel la figura que mira hacia atrás? ¿Por qué no un sabio, un filósofo, un comité central o el espíritu universal? Y, ¿por qué mira atrás y no adelante? ¿Qué significa el futuro con relación al presente en marcha?

Las preguntas formuladas indagan sobre la posibilidad —la gnoseología— y las condiciones —la epistemología— del conocimiento. En el paradigma occidental, para conocer algo, se requiere una cierta distancia de ese algo, lo que significa que para comprender la historia humana se debe tomar una

distancia de las actividades humanas, puesto que no se puede hacerlo con la solvencia requerida si se está involucrado en ellas. En ese sentido, sólo un ser como un ángel puede conocer y comprender la historia humana porque, precisamente, está al margen de las preocupaciones y actividades humanas (cfr. Gandler, op. cit.: 12). Pero, en este punto, surge otra pregunta: ¿el ángel es un ser no-humano tomando en cuenta que Dios hizo al hombre a su imagen y semejanza? Siendo un ángel un ser entre Dios, el humano por excelencia —de lo contrario Dios no habría hecho a su imagen y semejanza—, y el hombre, debemos suponer que también es un humano, sólo que cuantitativamente y no cualitativamente superior al hombre. ¿En qué radica esta diferencia? En la presencia del pecado. Por causa del pecado el hombre se fue alejando del orden perfecto y del conocimiento pleno, de la ciencia plena hasta convertirse en un bárbaro. No otra cosa significa el mito de la expulsión del paraíso. Siendo bárbaro no puede conocer ni comprender la historia, por ello debe ser otro humano que no llegó al estado de la barbarie, sino un ángel el que conozca y comprenda la historia de la humanidad. Sin embargo, no todo está perdido para el hombre, puede iniciar un camino de regreso hacia Dios, y ese camino, en el mundo construido por la «promesa de San Agustín», fue *el camino del peregrino*, que significaba renunciar al mundo y amar a Dios. La renuncia al mundo representaba una especie de desenajenación, pues, el pecado lo enajenó de su naturaleza y lo alejó de su origen natural: Dios; y una ganancia en el plano gnoseológico y epistemológico porque significaba recuperar la vida en un orden perfecto y el conocimiento pleno. Con la modernidad el ángel se despojó del amor para acentuar lo epistemológico y gnoseológico de su ser para concebirse como un ser racional, un ser ilustrado. Esta mutación de la idea del ángel de la historia trajo como consecuencia una nueva conceptualización sobre el sujeto del conocimiento de la historia, en el sentido de que quién quiera conocer y comprender la historia debe ser necesariamente un ser racional o ilustrado.

¿Por qué mira hacia atrás? Por varias razones. Desde el punto de vista epistemológico y gnoseológico “el conocimiento es únicamente posible sobre el pasado. La fantasía humana no tiene la capacidad de inventar lo radicalmente nuevo” (Gandler, op. cit.: 14). De ahí que mirar atrás es la forma de pensar, de

concebirse así mismo, de reflexionar sobre la realidad en la cual vivimos, puesto que hay un peligro, el peligro del olvido, porque si se deja de mirar atrás se olvidan verdades, realidades, conceptos desarrollados y aclarados, en fin, el mundo y la realidad se desvanecen (ídem: 17). Ontológicamente los hechos son porque existen o fueron en el pasado, no porque deben ser en el futuro, porque aún no existen, por eso el ángel de la historia está orientado hacia atrás. Esto tiene implicaciones en la concepción de la ciencia. La ciencia sólo puede estar orientada hacia atrás, porque trata con cosas que existen. El futuro, como aún no existe, sólo puede ser tratado por la fe. Lo que existe en el futuro sólo puede ser creído (ídem: 24, 25). Finalmente, la razón política por la que el ángel de la historia mira hacia el pasado es porque allí puede descubrir una leve interrupción en el curso de la historia, la auténtica acción revolucionaria, que desde la perspectiva de los vencedores puede ser muy pequeña o insignificante. Esta acción es, como un freno de emergencia de un tren que se dirige hacia la barbarie con toda la maquinaria que perfeccionó la razón instrumental de la modernidad, para interrumpir —aunque sea por un brevísimo instante— su destino inevitable y con ello salvar, precisamente, la esencia de la naturaleza humana, la libertad —ahí está la acción revolucionaria (ídem: 29-31).

¿Qué concepción de la historia humana está detrás de este cuadro y su explicación? La historia como un tránsito irremediable hacia el caos, el desorden, que se incrementa cada vez más a medida que pasa el tiempo. Es una concepción pesimista de la historia. Sin embargo, de este su transitar del orden perfecto y la felicidad hacia el caos y la infelicidad el hombre no se percata, en tanto no adopta la postura del ángel de la historia. Esta postura consiste en tomar distancia tanto en su dimensión temporal, que es alejarse del pasado, como en la espacial, tomar cierto vuelo o elevarse por encima de las ruinas de la historia. Desde esta perspectiva, sólo con la mirada puesta en el pasado —que es una postura circunstancial, porque lo normal es mirar de frente, aunque no haya nada que mirar, puesto que el futuro no existe—, es posible hacer ciencia de la historia. Esta postura forzada y hasta artificial permite conocer y comprender la historia y no actuar sobre ella. Por ello la ciencia es artificial y contemplativa. El conocer el pasado, entonces, tiene su



precio, la imposibilidad de actuar sobre ella porque el pasado ya fue. Esta es la tragedia del ángel de la historia y del hombre que, adoptando la postura del ángel de la historia, conoce y comprende la historia. La fuerza del huracán llamado «progreso» no le permite volver al pasado. No obstante ello, le permite darse cuenta que el ideal de «progreso», como la meta de la felicidad, es, en realidad, de infelicidad, de sufrimiento, precisamente, en nombre del «progreso». No hay progreso en la historia humana, aunque existan ciertos lapsus revolucionarios para revertir este destino fatal.

En toda esta argumentación, sobre la concepción de la historia, está una forma de entender el curso del tiempo. Detrás del cuadro del ángel de la historia que mira el pasado está la idea de un tiempo lineal, ininterrumpido y con una dirección definida. Esta idea, tiene, a su vez, implicaciones pragmáticas, una de ellas es la obsesión por la medición más exacta y por horarios más unificados a grandes escalas geográficas. Esta idea, como la obsesión pragmática, es una construcción ideológica acentuada en los últimos tiempos como efecto de la mundialización de la cultura, de la economía, etc.; que difiere en muchos aspectos con la idea del tiempo de la amautica andina.

Para la amautica andina, como vimos en las páginas anteriores, el tiempo es cíclico, pero, no es un eterno retorno al pasado, sino una actualización del diseño estructural creado, recreado y perfeccionado por los *nayra qatas*, los antiguos, para que los *q'epa qatas*, los contemporáneos, propicien la *chicasí pacha*, el tiempo de las igualaciones y compensaciones en la *aqá pacha*, en el mundo del *aquí y ahora*; de tal modo que la *qamaña*, el *estar-siendo*, el *habitar* del sujeto andino sea en equilibrio y armonía, en todos los sentidos. Ello quiere decir que la concepción andina de la historia no es pesimista ni es optimista. Simplemente, concibe a la historia como resultado de las decisiones adoptadas por el sujeto andino en la *aqá pacha*, por eso no son buenas ni malas, ni correctas o incorrectas, sólo son decisiones, y de éstas provendrán las consecuencias que pueden significar la armonía o desarmonía, el equilibrio o el desequilibrio, el amor o el odio, la guerra o la paz. En ello consisten las actualizaciones de los contemporáneos. En todo caso, sea cual fuera el resultado de estas decisiones, siempre se buscará el contrario opuesto necesario conocido como el *pachakuti*, el tiempo que vuelve, que no es

necesariamente el pasado, sino el de las compensaciones e igualaciones. En el fondo, el *chicasí pacha* es el *pachakuti*. Ahí la diferencia con la concepción de la historia de Benjamin. ¿Cómo conoce la historia el sujeto andino? A través de la acción ritual que actualiza el mito en el rito; y la decisión de actualizar el mito y las acciones rituales es responsabilidad del sujeto andino, como *chakana* o puente entre las *pachas*, los cosmos, y la naturaleza. De ahí que la historia vivida y la obsesión por el tiempo pareciera que no tuvieran gran importancia en el mundo andino, sino el diseño estructural contenido en el mito para su actualización en el rito.

Por lo visto, no existe semejanza entre la concepción de la historia y del tiempo de la amautica andina con la del ángel de la historia de Benjamin.

Otra fuente para el diseño de la ideología del *camino de la escuela de Warisata* provino del presente continuo del indio y de sus opresores, estos últimos los descendientes de los conquistadores españoles que como vencedores subyugaron a los indios, período que comprendió la primera mitad del siglo XX en Bolivia. Este período debe ser analizado desde dos contextos: el local, que ya hemos descrito en el punto que trata la «promesa de Warisata» en el capítulo III, y, el mundial, que describimos brevemente.

A nivel mundial, el contexto que rodeó a la escuela ayllu de Warisata consistió en tres acontecimientos que influyeron poderosamente en la mentalidad no sólo de los creadores de esta escuela, sino en toda la intelectualidad mundial, dividiendo la opinión mundial en dos bandos: las que mostraban su adhesión o su aversión.

El primer gran evento histórico que tuvo una repercusión mundial fue el despegue del socialismo en la entonces Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas. A fines de los años treinta, concluyó el período de transición del capitalismo al socialismo, fueron construidas las bases de la sociedad socialista real (cfr. Amvrósov, 1985: 12, 16). Este hecho mostró la capacidad de un sistema político de forzar el crecimiento económico y, paralelamente, la industrialización, a partir de la colectivización de la sociedad con la participación de nacionalidades y etnias. ¿Cómo encaró el problema étnico y nacional el Estado Soviético? La ideología que inspiró la construcción del Estado Soviético fue el marxismo – leninismo que veía los fenómenos étnicos y

nacionales como epifenómenos a la lucha de clases, que luego desaparecían tan pronto en cuanto se consolidase el comunismo a nivel mundial. Sin embargo, la Revolución de octubre fue el escenario donde se dio la eclosión de los movimientos étnicos y nacionalistas en todo el territorio que constituía el imperio Ruso. Lenin, el padre de la Unión Soviética, encaró este problema a partir de la idea y promesa de que las etnias y nacionalidades debían tener el derecho a la autodeterminación y a la secesión si aspiraran a ellas, como, también, a la integración al pueblo soviético si ésta era su voluntad. Ya una vez en el poder, la política del Estado soviético consistió en acentuar el internacionalismo proletario a través de la educación y el papel del Partido Comunista en la construcción de la nueva sociedad (Serbin, 1991: p. i.). De este modo se encaró la inserción de las minorías nacionales y sectores marginales a la nueva sociedad, quienes hicieron suyo este proyecto político para hacer de él la promesa a realizar. En este papel tuvo una particular influencia el libro *Poema pedagógico* de Anton Makarenko<sup>193</sup> que de forma práctica mostró el papel de la educación colectivista en la gestación del proceso revolucionario y la transformación de la sociedad. Además, transmitió la idea de un Estado y una mentalidad basada en la disciplina militar para construir la sociedad socialista. Esta influencia no sólo fue en la Unión Soviética sino, también, en el resto del mundo, principalmente, en los países que luchaban por su liberación nacional; y, por supuesto, en Warisata.

El segundo acontecimiento histórico que marcó la mentalidad de los hombres en la primera mitad del siglo XX fue la depresión del año 1929 en Estados Unidos, que mostró las limitaciones internas del capitalismo como formación económico social. Lo que conllevó, desde ya hace algún tiempo, a reflexionar y plantear la transformación social del Estado como agente económico activo con mayores potestades regulatorias para dejar de ser la *mano invisible del mercado*. Este planteamiento derivó en dos corrientes: a) la de John M. Keynes, con su libro *Teoría general del empleo, el interés y el dinero*<sup>194</sup>, que postuló la idea de un Estado protector y solidario, principalmente,

---

<sup>193</sup> El libro en tres tomos se publicó entre los años 1933 a 1935.

<sup>194</sup> Publicado en 1936, por Macmillan Cambridge University Press, para la Royal Economic Society.

en épocas de crisis convirtiéndose, de este modo, en empresario. En este papel el Estado podía encarar la crisis contratando al mayor número de desempleados, aunque con un aumento del gasto público, para que como consumidores demandaran productos elaborados por los empresarios privados que sería un incentivo para la inversión. De este modo, se sentarían las bases para salir de la crisis. Pero, al mismo tiempo, mostró una idea del empresario privado exitoso que toma sus decisiones en la razón y la racionalidad antes que en el *animal spirits* o el espíritu animal (cfr. Galindo, 2008: 60, 65 y ss.).

b) Otra corriente fue la de Joseph Shumpeter con su libro *Teoría del crecimiento económico*<sup>195</sup>, que propugnó la idea de un empresario innovador para que se constituya en el sustento principal del sistema capitalista. Por ello, tenía un papel como agente de cambio económico y social con tintes “revolucionarios” en la expresión de Amor Bravo (1998: 21). De este modo, el diseño del perfil del empresario shumpeteriano mostró a un empresario que actuaba en función de la competencia, pero no en la de los precios sino en la aparición de nuevos bienes o bienes de nueva calidad, técnicas nuevas que no derivase de algún descubrimiento científico, organización nueva, apertura de nuevos mercados, conquista de nuevas fuentes de oferta de materias primas, etc., que significaba una ventaja decisiva en el coste y en la calidad (cfr. ídem: 21 y ss.).

Estos dos libros causaron una profunda influencia en la concepción de la gerencia pública como privada. En el ámbito local significó, también, que algunos sectores progresistas de la intelectualidad boliviana propugnasen hacer del indio un operador del Estado y, al mismo tiempo, un innovador social en la sociedad boliviana, creando una brecha en el ambiente intelectual favorable a la incorporación del indio en la vida ciudadana.

El tercer acontecimiento histórico que marcó la conciencia del siglo XX fue la irrupción del fascismo alemán. Mostró que podía consolidarse un estado-nación a partir de la ideología del racismo<sup>196</sup>, independientemente de la crítica

---

<sup>195</sup> Publicado el año 1912.

<sup>196</sup> La ideología del racismo, como toda ideología, es un sistema de ideas sobre la gestión del poder que acentúa las diferencias físico-biológicas y culturales-simbólicas en el ejercicio del poder, en cuya gestión margina y excluye al otro diferente (cfr. Foucault, 197?: 55 y ss.;

que se pueda hacer a esta ideología. Para la época no dejó de ser un efecto demostrativo de la delegación de un grupo de etnias o razas por otros y de la configuración de su espacio vital. Pues, desde este punto de vista, la raza definía su espacio vital en espacios geográficos donde las riquezas naturales permitían su reproducción social como etnia o raza. Este hecho significó el despertar de las minorías étnicas y orientar sus luchas por un espacio vital no sólo en el plano geográfico y físico sino, también, en el cognitivo y mental; éste último, para la reproducción y difusión de sus ideas con el objetivo de consolidar y proyectar su identidad racial o étnica. Aspecto que permitió comprender la necesidad de una educación formal para conocer y apropiarse tanto de su espacio vital físico-geográfico como del mental-cognitivo y garantizar, de este modo, su reproducción exitosa.

Estos tres hechos históricos, en este período, dieron una nueva dimensión a la lucha de los vencidos contra sus vencedores por materializar sus aspiraciones al hacerlos percatarse de que no sólo bastaba ser alfabetos, saber leer y escribir, sino que era necesario un entrenamiento en las destrezas y habilidades teóricas y abstractas como analizar, interpretar, discernir y teorizar, es decir, pasar del sentido común al pensamiento abstracto. Los vencidos no podían aspirar a realizar sus promesas si sólo llegaban al sentido común.

Estos tres sucesos, ¿de qué modo influyeron en el diseño del *camino de la escuela de Warisata*?

La experiencia soviética fue para el indio y los creadores de Warisata la realización, en el plano concreto, del ideal del progreso social de la humanidad a partir de la erupción de los vencidos, en el sentido de que se transitaba de la barbarie a la civilización, generando un sentimiento de optimismo en la tarea de realizar sus aspiraciones profundas. Esta concepción optimista de la historia se

---

Wieviorka, 2007: 17 y ss.). En el caso del fascismo alemán fue “un racismo de Estado encargado de proteger biológicamente la raza [...]. Está acompañado de connotaciones como la de la lucha de la raza germánica esclavizada [...], por vencedores identificados con las potencias europeas, los eslavos, los aliados que impusieron el tratado de Versalles [...]. Acompañados por los temas de los héroes [...], por la reanudación de una guerra ancestral, por el advenimiento de un nuevo *Reich* que representa el imperio de los últimos días y debe asegurar el triunfo milenario de la raza” (Foucault, op. cit.: 73, 76).

engarzó con la idea de *pachakuti* andino en el sentido de que el indio, a través de la educación en el *camino de la escuela de Warisata*, como principal protagonista de la historia, tenía en el diseño estructural de sus ancestros y perfeccionado con los aportes de la civilización occidental la guía para la tarea de la instrumentalización politológica de la nueva sociedad a crearse. De este modo, la idea de *pachakuti* evolucionó para significar un nuevo tiempo, un nuevo *aquí y ahora*, en el que las igualaciones y las compensaciones debían conducir al indio a ser el protagonista principal en la construcción de una nueva sociedad civilizada, moderna, industrial, con sujetos libres y autónomos, conformando, a su vez, comunidades autónomas, que superase al modelo liberal de las «promesas de la modernidad». En el fondo, lo que se buscaba con este modelo ideológico era que el indio, a través de su referencia a su pasado grandioso proyectase un porvenir igual o más grandioso de su futuro (Mostajo, 1992: 26 y ss.).

El crack del año 1929 y los planteamientos de Keynes y Shumpeter significaron para el indio y los creadores de Warisata la comprensión de que la nueva sociedad a construirse no podía seguir la línea de la sociedad liberal capitalista, tal como diseñaron las «promesas de la modernidad», denominado en el ambiente latinoamericano como el «desarrollismo», por una razón fundamental que tiene su origen en la ontología fundamental en la que se cimienta. El occidente construyó su ontología fundamental sobre la idea de lo UNO, que implica la exclusión y negación de lo OTRO. En cambio, la amautica andina construyó su ontología fundamental sobre la idea de PAR, que significa la vincularidad con su complemento opuesto que se da en el *chicasi pacha*, el tiempo de las igualaciones y compensaciones. Entonces, la nueva sociedad a construirse debía ser, precisamente, de igualaciones y compensaciones no sólo entre los sujetos, los *chachawarmis*, sino entre todos los elementos de las tres *pachas*, los tres cosmos. De ahí el planteamiento de una sociedad solidaria, equitativa, armónica, con sujetos libres y autónomos conformando, a su vez, comunidades autónomas. En esta tarea jugaba un papel protagónico la gerencia y la gestión pública y privada en la gestión de las decisiones de los sujetos en el *chicasi pacha* de la nueva sociedad, con la idea subyacente de que en el futuro desaparecía la gestión pública, como lo externo o impuesto a

los sujetos, sobre las decisiones de los *chachawarmis*, que sería el ideal ulterior del desarrollo de esta sociedad, expresado en la libertad y autodeterminación de los nuevos ciudadanos, los *chachawarmis*. Ésta fue la lección aprendida de este segundo acontecimiento histórico mundial. Puesto que “Warisata era el indio que empezaba a luchar por sus derechos que le habían sido negados durante cuatro centurias; era el dedo acusador de la historia, del esclavo que se levanta, ya no en un estallido pasajero de cólera, como alzado, como sublevado, sino en forma organizada y coherente, para que ese nunca extinguido anhelo de libertad se convirtiese en movimiento, y se incorporara así a la senda histórica de la revolución” (Salazar Mostajo, op. cit.: 79).

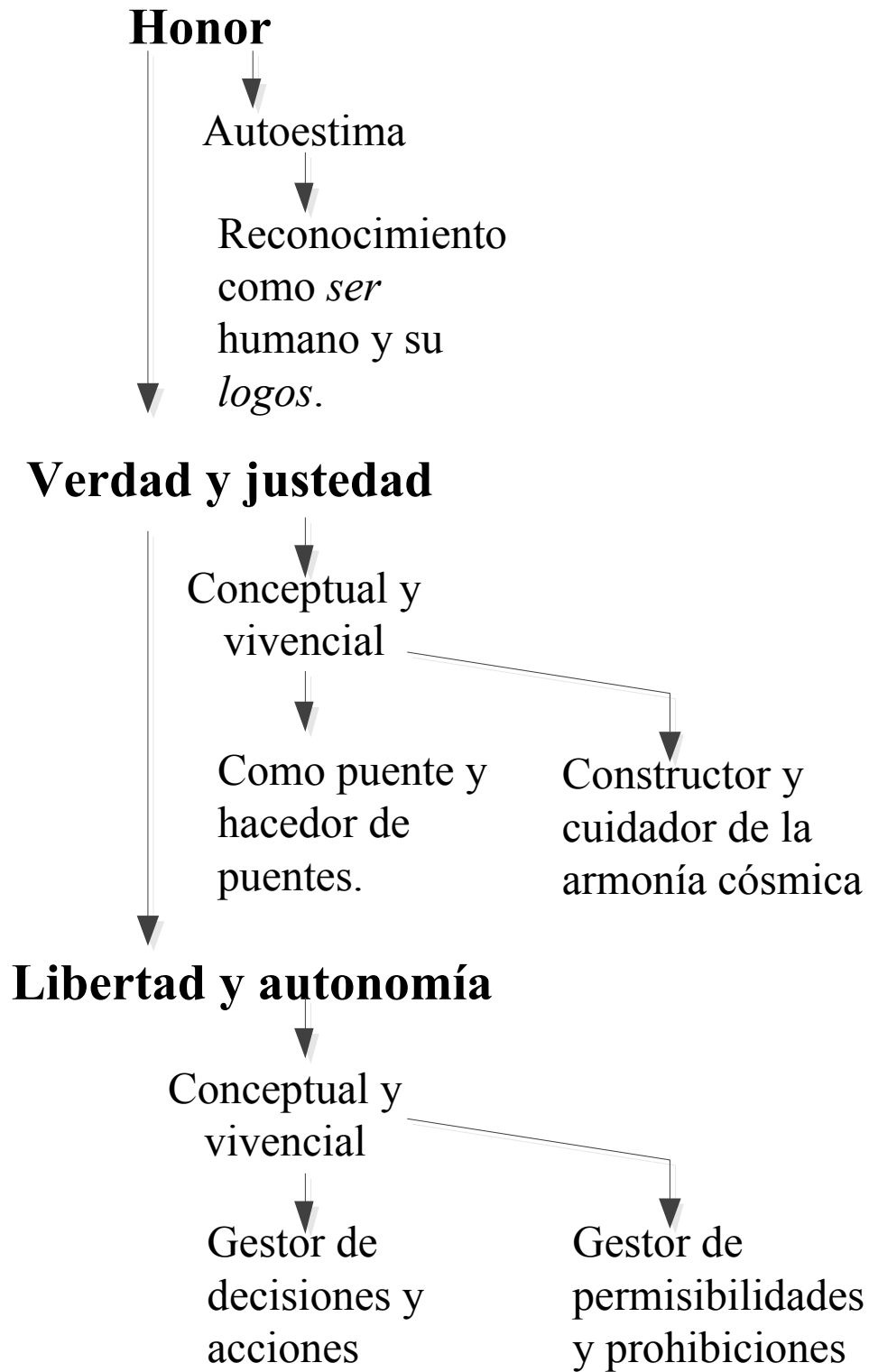
La irrupción del fascismo alemán significó para los indios y creadores de Warisata, por otra parte, un ejemplo de lo que no debía hacerse: construir la nueva sociedad y el nuevo mundo sobre la base de la ideología del racismo de Estado con el propósito de proteger biológicamente la raza. El proyecto y la promesa de liberación largamente encubado por los vencidos no podía transformarse sólo en la gestión de la pureza de la raza (cfr. Foucault, op. cit.: 73, 76). Si bien las razas y etnias vencidas serían las que protagonizasen este momento histórico no será para la venganza y destrucción de los vencedores para que, de este modo, convertirse en los nuevos vencedores y reproducir el ciclo de la guerra de las razas, sino para establecer el equilibrio y la armonía después de que se den las igualaciones y compensaciones entre las razas y etnias en lucha, después de la guerra de razas, del *tinku* entre razas. Pues, en este *tinku* no se debe dar la anulación o la invisibilización de otras razas, sino la acentuación de las razas con sus diferencias para el intercambio proporcional de premios y castigos según el rol asumido en la historia. Éste fue y es el *pachakuti* de las razas vencidas de América.

En síntesis, la ideología del *camino de la escuela de Warisata* fue para señalar la trayectoria y el fin ulterior del indio moderno que debe formarse en una simbiosis entre el *déspota ilustrado* de la modernidad con el *justo o sabio* gestor de la armonía en el cosmos de la amautica andina, constituyéndose en su *filosofía de la educación*. Esta filosofía fundamenta la acción educativa del indio para convertir en indio moderno, el que legitimará la promesa de una

nueva sociedad, de un nuevo orden social, que será la expresión de un nuevo tiempo, una nueva época, una nueva edad, el de las igualaciones y compensaciones en el mundo global.

Para ello esbozó una escala de valores supremos que orientaría la educación del indio moderno. Esta jerarquía y escala puede observarse en la ilustración que sigue:





*Ilustración No. 6. Escala de valores del camino de la escuela de Warisata.*

En esta ilustración se observa una escala de valores, cuyas flechas largas indican una subordinación de arriba-abajo, con el valor *honor* en la cúspide. Su conceptualización se resume en *autoestima*, entendida como la búsqueda de todo hombre del reconocimiento como *ser humano* y de su *logos*. En este caso, el del indio. Continúa esta escala con el par *verdad* y *justedad*. Este par de valores se conceptualiza y se vivencia —en el sentido de la pacha-vivencia— para que se constituya en norma de conducta del indio en su papel de puente y hacedor de puentes y, a la vez, el de constructor y cuidador de la armonía cósmica. Finalmente, el par *libertad* y *autonomía*, conceptualizada y vivenciada por el indio moderno, como legitimador de la «promesa de Warisata», debe materializarse en la gestión de decisiones y acciones —el ámbito de la libertad— y en la gestión de lo permitido y prohibido —el ámbito de la necesidad— en la vida comunitaria como sujeto político.

¿Por qué en esta escala se encuentra en la cúspide el *honor* como el valor supremo que se debe buscar su realización en la educación del indio? ¿Por qué era tan importante este valor para el indio? La respuesta está en la siguiente cita de Fukuyama (op. cit.: 17 y ss.) aplicada al indio:

El hombre [en este caso, el indio] difiere fundamentalmente de los animales [...] en que desea, además, el deseo de otros hombres, es decir, quiere que se le «reconozca». En especial, quiere que se le reconozca como *ser humano*, o sea, como un ser con cierto valor y dignidad. Este valor se relaciona, en primera instancia, con su voluntad de arriesgar la vida en una lucha por el mero prestigio. Pues sólo el hombre es capaz de superar sus instintos animales fundamentales —el principal de los cuales es el de conservación—, en aras a principios y metas más altas y abstractas. [...]. El deseo de reconocimiento puede parecer, de entrada, un concepto poco familiar, pero es tan antiguo como la tradición de filosofía política occidental, y constituye una parte muy familiar de la personalidad humana. Lo describe primero Platón en *La República*, cuando señala que hay tres partes en el alma: una parte que desea, una parte que razona y una parte a la que llama *thymos*, «ánimo» o «coraje». Gran parte de la conducta humana puede explicarse por una combinación

de deseo y razón: el deseo induce al hombre a buscar cosas exteriores a él, mientras que la razón o el cálculo le muestra la mejor manera de alcanzarlas. Pero, además, los seres humanos buscan el reconocimiento de su propia valía; esto es lo que en nuestro actual lenguaje popular llamaríamos «autoestima» o «respeto de sí mismo».

A lo dicho por Fukuyama debemos puntualizar y recordar el hecho de que el indio, desde la conquista hasta mediados del siglo XX, sufrió el desprecio, la marginación, la humillación, la exclusión y el marginamiento sistemático por parte de sus conquistadores considerándolo como un ser apenas superior a los animales. La disputa de Valladolid es una muestra de la idea que tenían las élites intelectuales de España. El ciudadano medio no pensaba muy diferente de estas élites expresado en la representación artística de los españoles (cfr. Reyero, 2004: 721-748) cuyo denominador común era la idea de que los indios eran salvajes carentes de toda moral, es decir *bárbaros*; en cambio se acentuaba la superioridad de los españoles que se consideraban *civilizados*. En el período republicano la situación del indio no mejoró en absoluto, sumándose a ello, la discriminación que el europeo hacía al latinoamericano se extendía, también, al indio, como ya se dijo en las páginas precedentes. Estos hechos repercutieron profundamente en la psiquis del indio e hizo que el deseo de ser reconocido como ser humano y, al mismo tiempo, que reconocieran su *logos* se intensificaba con el paso del tiempo. Los creadores de Warisata comprendieron perfectamente este deseo profundo del indio y se plantearon como el valor supremo a realizar. Además, si en el papel del indio moderno estaba el ser el gestor del *chicasi pacha*, de la armonía en el cosmos, el indio no sólo debía recibir una compensación por estos ultrajes recibidos sino que, también, él mismo debía autocompensarse considerándose no un ser superior ni inferior frente a otro ser humano, al latinoamericano o europeo, sino tal igual a ellos, con un *logos* propio. Sólo considerándose de este modo podía ser el gestor del 'tiempo de las igualaciones y compensaciones' en un mundo global y ser protagonista de la creación de un nuevo mundo, un nuevo orden mundial: la armonía en el cosmos.

Derivada de la consideración anterior está el par *verdad* y *justedad*. La educación del indio en estos valores para convertir en indio moderno, en el *camino de la escuela de Warisata*, debía seguir las dos vías que constituían su herencia cultural: la vía de la contemplación intelectual del occidente y la vía de la Pacha-vivencia sensorial-táctil andina. Por la primera se desarrollaba y entrenaba para la comprensión de la verdad como correspondencia entre discurso y realidad o la coherencia interna del discurso; y la justedad como la comprensión de la rectitud y equidad. Por la segunda vivenciar la verdad a partir de la adecuación de la acción ritual o cotidiana según las prescripciones establecidas; y la justedad vivenciar en la igualación proporcional de premios y castigos entre los elementos del cosmos. El reto de este camino consistía en desarrollar un mecanismo o método pedagógico que armonice estas dos vías para el aprendizaje y enseñanza de estos valores para que el indio moderno pueda jugar idóneamente su papel de *chakana* en el mundo globalizado, es decir, como un puente y hacedor de puentes entre los seres humanos y entre los humanos y no-humanos (los dioses y la naturaleza) a escala mundial. Sólo de este modo podía construir y cuidar la armonía en el cosmos.

Finalmente, en la educación del indio moderno debía conceptualizarse y vivenciarse los valores como la *libertad* y la *autonomía*. El desarrollo conceptual de estos valores proviene del occidente, como ya se argumentó en el capítulo II, entendido principalmente como la posibilidad de optar o decidir algo sin presión externa, de ningún otro sujeto privado o colectivo. La *libertad*, a su vez, está asociada a la *autonomía*, en el sentido del autogobierno o gobierno de sí mismo. Pues, se da normas y él mismo es quien cuida de la aplicación de normas. En esta concepción está la idea de que un conjunto de individuos que se autolegislan y autogobiernan pueden producir una comunidad autónoma, que es sinónimo de sociedad perfecta. A esta idea de *libertad* y *autonomía* proveniente de la tradición occidental se debe imbricar la de la amautica andina. En este pensamiento la *libertad* se vivencia en el momento de tomar decisiones en la acción ritual o la acción cotidiana cuando el indio debe adecuarlo a los tiempos. Por ejemplo, cuando debe leer las hojas de coca debe realizar una lectura hermenéutica de lo real cuya interpretación-actualización siempre es un evento único, aunque los pasos de la acción de leer las hojas de

coca parecieran ser siempre lo mismo. En este caso, el indio lo que hace es actualizar el mito en el rito cuando lee e interpreta estas hojas, y la *libertad* está en la decisión que toma sobre qué elementos del mito han de ser actualizados. De este modo, el concepto de libertad, como abstracción de la palpación o sentimiento físico de la libertad no es el mismo que el de la modernidad. Esto significa que quizá no pueda asociarse la libertad a la autonomía en la *amautica* andina. Entonces queda el reto del modelo educativo del *camino de la escuela de Warisata* abordar y resolver estos problemas teóricos y Pacha-vivenciales.

Como conclusión preliminar de este punto podemos afirmar que los creadores de la «promesa de Warisata» diseñaron el modelo ideológico para desenajenar al indio, tanto física como mentalmente, mediante la acción educativa para formar un indio moderno como el gestor del *chicasí pacha*, el tiempo de las igualaciones y compensaciones en un mundo global y que, además, sea el puente y protagonista en la construcción de un mundo nuevo y global en armonía.

Por ello, este modelo debe complementarse con otro que describa el papel del indio moderno y su ética de vida, como el principal protagonista en el mundo del *aquí y ahora*.

### **El modelo educativo del camino de la Escuela de Warisata**

La conclusión del punto anterior mostró que el modelo ideológico del *camino* de una promesa expresa, en un discurso argumentado, el final o la meta al que conduce el *camino* emprendido para alcanzar los valores supremos enunciados, el que ha sido largamente encubado por los vencidos. Se espera que este discurso impulse a la acción de la base social de la promesa. En el fondo, el modelo ideológico es el diseño del contenido del instrumento ideológico para emprender la acción. En cambio, el modelo educativo es el discurso sobre el sentido de la existencia del ser humano en consonancia con el modelo ideológico del *camino de la promesa*. En este discurso se pone énfasis en el papel que desempeña en la sociedad y el rol asignado en la estructura del cosmos. Por ello, describe, por un lado, los actos que se consideran éticamente aceptables y, por otro, la jerarquía de valores

morales calificados como buenos y positivamente deseables que pautará el comportamiento del ser humano. En ese sentido es el diseño del contenido ético-moral que pautará las normas de conducta o comportamiento del sujeto de la historia para el papel que deberá jugar en la sociedad y en la estructura del cosmos. Bajo esta conceptualización del modelo educativo se describe brevemente los antecedentes del modelo educativo del camino de la *Escuela de Warisata*.

La preocupación y las reflexiones sobre el modelo educativo en Latinoamérica se remontan a fines del siglo XVIII, cuando se planteó que la educación debía jugar un papel importantísimo en la creación de una sociedad independiente, una sociedad política compuesta por ciudadanos libres, en los países emergentes después de la guerra de independencia contra la corona española. Este modelo emergió como un eco y continuación del modernismo europeo, concretamente, bajo el patrocinio del Iluminismo español, especialmente, de las ideas de Benito Jerónimo Feijóo (1676 – 1764), cuyo pensamiento político relacionaba el poder, la sociedad y la educación bajo la óptica del racionalismo ilustrado (cfr. Sánchez Agesta, 1945: 71-83). En ese sentido, fue la ideología de los próceres de la independencia americana. De este modo, este primer modelo educativo conceptualizó dos abstracciones y giró en torno a ellos: el concepto de «ciudadano» y el de «educando». De ahí que, precisando el planteamiento del modelo, la educación debía ser para la formación de sujetos políticos como ciudadanos libres quienes, mientras estaban inmersos en el proceso educativo, eran educandos. Sin embargo, este modelo invisibilizó al educando de las etnias y razas de América, condenándolas a su marginación y exclusión, como lo fue en el período colonial (Rama, 1977: *Introducción*, en: Weinberg, 1977: i), pues, en el horizonte de visibilidad del modelo sólo estaba el educando proveniente de los hijos de los hidalgos y no así los de los nativos de América. En ese sentido, fue un modelo que excluyó y marginó a los indios de América de los beneficios de la educación; aunque preparó a otros segmentos de la sociedad latinoamericana para jugar un papel importantísimo en la construcción de la nueva sociedad, la sociedad republicana, bajo los auspicios de los replicadores culturales de la modernidad.

En la difusión de las ideas del Iluminismo en América jugó un papel importantísimo la actividad académica que se realizaba en la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, cuyos estudiantes se reunían para leer y discutir, en los salones de la Academia Carolina, a los principales representantes de la ilustración europea, no obstante el férreo control aduanero y de la santa inquisición que prohibía el ingreso de estos libros, por ejemplo, se leía a Rousseau, Destut de Tracy, John Locke, etc. (Francovich, 1987: 61 y ss.). Una descripción de este papel ha sido resumido por Francovich (op. cit.: 69-70), quién dice:

La mayor gloria de la Universidad [de Chuquisaca] consistió en haber sido no solamente un foco de cultura que durante la época colonial difundió desde sus aulas el saber filosófico y jurídico, sino en haber constituido a principios del siglo XIX, un centro de la conciencia americana, una fuerza renovadora que contribuyó a la estructuración política y social de otros pueblos del continente. [...] Mientras la Universidad de Lima hacía manifestaciones explícitas de aversión a la idea de la independencia y la de Córdoba estaba entregada a un insulso pleito en que franciscanos y clérigos seculares se disputaban apasionadamente la dirección de que fueron obligados a dejar los jesuitas por razón de la expulsión ocurrida en 1767, la de Chuquisaca ardía como una fragua del saber y de las inquietudes políticas.

Como consecuencia de lo anterior, como una muestra de esta labor política de creación de la conciencia latinoamericana desplegada en la Universidad de Chuquisaca se produjo un texto denominado *Diálogo entre Atahualpa y Fernando VII en los campos Elíseos* de Bernardo Monteagudo (cit. en: Francovich, op. cit.: 76), que narra un encuentro imaginario entre el último inca y el depuesto emperador español. El argumento es el siguiente:

Fernando dice al inca que se siente desgraciado porque Napoleón ha conquistado España y lo ha despojado a él de su trono. Atahualpa se conduele expresándole que comprende sus sufrimientos porque también él tuvo una suerte semejante, cuando los españoles conquistaron su patria y lo pusieron en prisión y lo

condenaron a muerte. Fernando intenta demostrarle que el caso era diferente. Emplea para ello diversos argumentos jurídicos y políticos. Pero Atahualpa los va rebatiendo uno a uno y acaba consiguiendo que el monarca declare: “convencido de tus razones, cuanto has dicho confieso y en su virtud, si aún viviera, yo mismo los moviera a la libertad e independencia más bien que a vivir sujetos a una nación extranjera”. Por su parte Atahualpa expresa que, si pudiera trasladarse a la tierra, los incitaría a la revolución.

Como podemos observar en este fragmento la Universidad jugó su papel legitimador en tierras americanas y fue un ejemplo en la tarea de replicación de las ideas de las «promesas de la modernidad», sobre todo del ideal de *libertad* y de *autonomía* constatando, a su vez, que este replicador cultural ya estaba profundamente arraigado en la mentalidad de la gente de las colonias americanas.

Después de casi cien años, en el último tercio del siglo XIX en Latinoamérica, siempre en el marco de las «promesas de la modernidad», una vez creadas las repúblicas independientes, se inició una corriente reformadora que planteaba la construcción de la sociedad nacional como una afirmación del destino de la nacionalidad. En ella se asignó un papel preponderante a la educación, y los Estados nacionales diseñaron, explícita o implícitamente, *modelos educativos* para este fin. Al hacerlo se adscribieron a otro más general lo que Weinberg (1977: 1 y ss.) denominó *modelo* o *estilo de desarrollo*. ¿Cuál fue este modelo o estilo? Indudablemente, el diseñado y realizado por las «promesas de la modernidad» en Europa y en la emergente Norteamérica (cfr. Pinto, 2008: 73-93), que puede expresarse como el tránsito exitoso de la sociedad nacional de un estado de *barbarie* a otro, el de la *civilización*, en cuya idea subyace de que *civilización* es progreso social, industrialización, bienestar y felicidad, mientras que *barbarie* es atraso, primitivismo e infelicidad. Ya Alberdi (cit. en: Zea, comp., 1980: 80 y ss.) en su escrito *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, en 1852, decía:

La única subdivisión que admite el hombre americano español es en *hombre del litoral* y *hombre de tierra adentro* o *mediterráneo*. Esta división es real y profunda. El primero es fruto de la acción



civilizadora de la Europa de este siglo que se ejerce por el comercio y por la inmigración en los pueblos de la costa. El otro es obra de la Europa del siglo XVI, de la Europa del tiempo de la conquista, que se conserva intacto como en un recipiente, en los pueblos interiores de nuestro continente, donde lo colocó España, con el objeto de que se conservase así. [...] Con la revolución americana acabó la acción de la Europa española en este continente; pero tomó su lugar la acción de la Europa anglosajona y francesa. *Los americanos de hoy somos europeos que hemos cambiado de maestros: a la iniciativa española ha sucedido la inglesa y francesa.* Pero siempre es Europa la obrera de nuestra civilización. [*La cursiva es nuestra*].

¿Qué idea profunda subyace a esta cita de Alberdi? No otra cosa de que civilización es Europa y barbarie América, por ello debemos imitar a Europa y su descendiente, Norteamérica. Ellos se constituyen en el modelo a imitar. Ya que en América todo lo que no es europeo es bárbaro —porque no hay más división entre el indígena, que es salvaje, y “el europeo, es decir, nosotros [los hijos de los hidalgos] los que hemos nacido en América y hablamos español, los que creemos en Jesucristo y no en Pillán (dios de los indígenas)” (Alberdi, op. cit.: 80)—, por ello, la educación debe ser para europeizar al hombre y mujer latinoamericanos, principalmente, en la esfera de la mente y de las ideas. En otras palabras, colonizar la mente de los latinoamericanos. A partir de este momento, la educación jugó este papel colonizador ya diseñado explícita o implícitamente en el modelo educativo de las nuevas repúblicas independientes de España.

Pero, este optimismo inicial de Alberdi terminó en un pesimismo sobre el *modelo* o *estilo de desarrollo* a imitar. La razón es que, reinterpretando a Weinberg (cfr. op. cit.: 3 y ss.) sobre lo dicho por Alberdi en sus *Escritos económicos* de las *Obras póstumas*<sup>197</sup>, al mirarse en un espejo de la historia ajeno, el espejo europeo, con el fin de imitar la construcción de la nueva sociedad le condujo a una comparación. Producto de esta comparación

---

<sup>197</sup> La referencia bibliográfica completa es la siguiente:

Alberdi, J. B. (1895). *Escritos póstumos. Estudios Económicos.- Tomo I.* Buenos Aires: Europea, Moreno y Defensa.

emergió en él el complejo y sentimiento de inferioridad, que representaba el sentimiento de la mayoría de la élite en el poder de las repúblicas recientemente independizadas. Como respuesta propuso modificar el perfil educativo tradicional heredado del modelo colonial consistente en la autolimitación de la educación del hombre latinoamericano, significando la renuncia a conocer, investigar y desarrollar los fundamentos de toda acción práctica, esto es: la creación teórica que permitiese la comprensión de la técnica. Como se sabe, detrás de la mejor técnica está una excelente teoría. Esta actitud generó la idea de que el hombre de esta parte de América no era capaz de competir con el europeo en la creación y producción intelectual, transformándose, luego, esta idea en un replicador cultural que se propagó hasta casi los finales del siglo XX. Su pragmatismo le indujo a creer que el latinoamericano sólo debía formarse en oficios y profesiones que sirviesen para el aumento del comercio, de la población, de la producción, del suelo, etc., —que llamó ocupaciones fecundas y nobles—, ocupaciones técnicas que creía no necesitar de habilidades cognitivo-abstractas sino del desarrollo de destrezas manuales, condenando a una división internacional del trabajo desventajosa para los países de Latinoamérica, como productor de materias primas y mano de obra no calificada o medianamente calificada. Esto significó que debía formarse como técnico en esas ramas en desmedro de la comprensión de la teoría que sustentaba esa técnica. Con ello condenó a las sociedades y naciones latinoamericanas a un prolongado colonialismo científico y tecnológico, por un lado, y a una autodiscriminación del *ser latinoamericano* como un hombre de segunda, como un sub hombre, en razón del uso del *logos* ajeno, por otro lado.

Si ésta fue la situación de los hijos de los europeos y sus descendientes, que se creían europeos aunque en tierra extraña, en América, la situación del indígena no podía ser mejor. Además de ser marginados y doblemente discriminados, en el *ser* y en el *logos*, los indios fueron considerados un poco superior a los animales, por ello, ignorados de toda iniciativa pública y estatal en materia educativa, hasta muy entrado el siglo XX. No obstante ello, esta forma de ver al indio comenzaría a cambiar a partir de la experiencia de Warisata cuando sus creadores plantearon que la educación del indio no debía

ser una mera alfabetización, sino un instrumento de liberación. Éste fue el planteamiento de los creadores de la *escuela ayllu de Warisata*. Para el diseño del modelo educativo sintetizaron los elementos provenientes de la tradición ancestral andina con los de Europa, que también ya constituía parte de su herencia cultural. De ahí que el modelo educativo emergente en Warisata se focalizase en la educación del indio considerado como el par *chachawarmi*, para su habitar, para su *qamaña*, en el *aquí y ahora*, proyectándose para ser protagonistas en un escenario mundial hacia el que inevitablemente le conducía la Europa moderna.

En este contexto y bajo estas premisas se diseñó un modelo educativo implícito para responder estas preguntas: ¿cómo educar al indio para convertir en indio moderno que tiene el papel de propiciar la *chicasí pacha*, entendido en el sentido de que es un *qamaña* en armonía —que es el tiempo de las igualaciones y compensaciones— en el mundo global? ¿Cómo conciliar esta idea proveniente de la tradición ancestral andina con la idea de *libertad* y *autonomía* de la modernidad?

Para responder a la primera pregunta debemos conceptualizar la expresión aymara *qamaña*. La traducción literal de *qamaña* es *habitar* en el sentido de ocuparse en residir, morar o vivir (cfr. Siñani y Vilte, op. cit.: 187; Bertonio, op. cit.: 836). Pero, esta traducción literal no es útil para comprender su verdadero significado. Una interpretación muy interesante para nuestros propósitos es la realizada por Mario Torrez (en: Medina, 2008: 57 y ss.), la que reinterpretemos en el sentido de *qamaña* es la *aqá pacha*, el *aquí y ahora*, del indio que ‘está-siendo-en’, como resultado del encuentro, del *tinku* entre el *jiwaña*, el *pacha* del morir, y el *jakaña*, el *pacha* del vivir<sup>198</sup>. Esto significa que la *qamaña*, es producto del intersticio entre estos dos pachas, por eso se muestra como algo liminar y fronterizo; y por ello, también, es parte o está incluido en la *aqá pacha*. Dicho de otro modo, los atributos de la *aqá pacha* corresponden,

---

<sup>198</sup> “La complementariedad de opuestos Vida/Muerte, **Jaka/Jiwa**, espacializada, da lugar a **Qama** que Torrez, heideggerianamente, traduce como «lugar del ser». [...] este aterrizaje se llama **Qama**. [...]. Los conceptos de **Qama-Jaka-Jiwa** en espacios regidos por el principio de subsunción al añadirles el sufijo -ña [devienen en]: Qamaña / Jakaña / Jiwaña, traducidos como «lugar de existir», «lugar de vivir», «lugar de morir», respectivamente” (Medina, op. cit.: 57, 58).

también, a la *qamaña* del indio en el *aquí y ahora* o *aqá pacha*. ¿Cuáles son estos atributos? Ya hemos descrito en las páginas anteriores, sin embargo, presentamos una breve puntualización:

- a) La historia humana es una actualización a partir del diseño estructural perfeccionado por los *nayra q'atas*, los antiguos;
- b) la vincularidad es el principio ontológico fundamental de las *pachas*, los cosmos;
- c) la reciprocidad y la solidaridad es el principio ético fundamental de la *qamaña* en el *aquí y el ahora*, en la *aqá pacha*; y,
- d) el *tinku* es el sentido último o razón de ser de la historia del indio, de su *qamaña* en la *apa pacha*.

Estos atributos son generales, pero, también, existen atributos específicos de la *qamaña*, que lo hemos tomado reinterpretando a Grijalva (op. cit.: p. i.). Estos atributos son:

- a) La primera experiencia inmediata, originaria e irreductible del indio en su *qamaña* es con la Pachamama como un estar arraigado y protegido en ella. De este modo surge una primera consciencia de su estar, el *jiwasa*<sup>199</sup>, el nosotros inclusivo. “Este nosotros es ético —dice Grijalva— por cuanto es la experiencia de la sabiduría de los pueblos, es la de este nosotros estamos, es lo que caracteriza al ser en nuestra América Andina y que hace diferencia del ser de occidente” (ídem: p. i.). Por tanto, la Pachamama se constituye en el punto de partida para la comprensión ontológica del ser del indio<sup>200</sup>.
- b) El ‘nosotros-estamos’, —el indio y la Pachamama—, equivale al *ser*, que es la primera sabiduría de los pueblos andinos. En el fondo, el «ser» equivale a «un estar», «un-estar-sembrado-en-la-tierra», en el *aquí y*

---

<sup>199</sup> En el aymara los pronombres personales son 4 singulares y 4 plurales. Así, 1ª. Persona singular = naya; 2ª. Persona singular = juma; 3ª. Persona singular = jupa; 4ª. Persona singular = jiwasa (Siñani y Vilte, op. cit.: 53).

<sup>200</sup> Estermann (op. cit.: 246 – 247), dice: “se ha observado que el pensamiento indígena de América Latina en general es más un pensar del ‘estar’ que del ‘ser’, es decir: de la consciencia de la existencia dentro de las múltiples relaciones, y no de la abstracción ontológica en términos de ‘sustancialidad’. La ética trata del ‘estar-en-el-mundo’ [...], pero no en un sentido existencialista o fenomenológico, sino en [...] ‘estar-dentro-de-pacha’”.

*ahora*, en el *aqá pacha*. Por eso, “lo que caracteriza al ser andino no es lo epistemológico, sino lo ético y lo místico, así como lo religioso, porque al estar ligado a la tierra él es profundamente religioso” (ídem: p. i.).

- c) El indio se sabe profundamente arraigado a la tierra. En realidad este saber es un sentir ‘estar-en-la-tierra’ y se diferencia del saber epistemológico del occidente. No se trata de una oposición sino un sentirse acogido, hasta protegido, por lo otro, la Pachamama, esto es, saberse/sentirse arraigado a la ‘tierra-vida-muerte’. Esta experiencia se denomina Pacha-vivencia.
- d) La *qamaña*, en consecuencia, es un ‘estar-siendo-aquí-y-ahora’, por eso es un acontecer histórico del indio. Esta experiencia vivencial no es la percepción de las cosas sino la habitación de las cosas. El mejor ejemplo para entender este punto es ‘habitar la casa’. En esta experiencia el percipiente es el par *chachawarmi*, lo percibido/habitado la casa. Esta experiencia muestra a la *qamaña* en su dimensión privada e íntima, pero, en realidad, la verdadera *qamaña* se muestra y se vive pública y comunitariamente, que no se refiere sólo al *jiwasa* sino al *jiwasanaka* —éste último es el plural de la 4ª. persona. De ahí se desprende la creencia de que el ritual que implica el percibir/construir/habitar la casa es *justo* y *verdadero*, porque el *estar* equivale a un *estar siendo* y no a un *ser que está*. Ello quiere decir que el *estar* es previo al *ser*, o mejor dicho, no existe *ser* sin el *estar*. Y el *estar* es siempre con relación *a*, siempre en paridad.
- e) El ‘estar-siendo-aquí-y-ahora’ es una experiencia en la que el sujeto andino se abre y accede a la realidad por medio de la vivencia y el contacto —a través de la palpación— de las cosas de la realidad. A esta experiencia se denomina la *pacha-vivencia*. De este modo percibe/concibe/abstrae la realidad de la naturaleza. Este modo de “conocer” la realidad difiere del modo occidental que privilegia la aprehensión intelectual por medio del concepto. En este caso, el sujeto andino aprehende la realidad en la presentación ritual simbólica de la realidad, con las cosas de la realidad, con el tacto, la palpación y no sólo con la vista, y desarrolló un método: la lectura de los objetos del mundo

real por medio de una especie de hermenéutica de lo real. Este otro modo de “conocer”, según García Bacca (1963: 16-41), ya fue descubierto por Platón, aunque no desarrolló un método a seguir, pues, en su afán de búsqueda de certeza y orden utilizando el método dialéctico llegó a la conclusión que sobre la idea de Bien, que está en la cúspide de la pirámide en la jerarquía de las ideas, no se podía tener certeza de su realidad con la aprehensión intelectual —visión intelectual— sino sólo con el contacto, con el tacto o palpación de la realidad<sup>201</sup>.

En síntesis, la *qamaña* es un ‘estar-siendo-aquí-y-ahora’, como estar protegido y arraigado a la Pachamama, del indio, cuya tarea consiste en propiciar o producir la *chicasi pacha*, el tiempo histórico de las igualaciones y

---

<sup>201</sup> Esta otra vía de acceso y apertura a la realidad, que concluye con la abstracción de la realidad, como lo es la actualización del mito por el rito ya fue descubierta por Platón. Según García Bacca (1963: 16 – 41), al analizar el modelo de filosofar de Platón, encuentra que la búsqueda de certezas por la vía de la aprehensión o visión intelectual le fue insuficiente para el filósofo griego, por lo que debió buscar en el tacto o contacto, en la palpación, el sentido que nos asegura sobre nuestra realidad y la ajena.

La argumentación de García Bacca para esta conclusión empieza con la tesis de que Platón era un filósofo trágico —un equivalente filosófico de la tragedia griega—, porque “para ser filósofo y no un mero repetidor o pedante algo «gordo» trágico íntimo debía pasarle a uno” (García Bacca, op. cit.: 16 – 17). Entonces, ¿cuál fue ese «gordo» trágico que le pasó a Platón? Dicho de otro modo, ¿en qué consistió la tragedia interior de Platón para hacer tragedia filosófica? Lo que le pasó a Platón fue un terremoto interior equivalente al cataclismo que significó el hundimiento de la Atlántida, pues es él quién refiere a este fenómeno: la sensación de inseguridad, a la que hay que sumar la sensación de caos. Por tanto, su filosofía fue la búsqueda de seguridad, de certeza, de orden, de regularidad, de ley. Esta doble sensación le condujo a afirmar que todo el mundo está en esencial terremoto, que ninguna cosa es auténticamente lo que decimos que es, sino que es imitación, semblanza, sombras de otras más seguras y no sensibles —recuérdese su mito de la caverna—. En esta búsqueda encontró y le permitió afirmar que eran las ideas las firmes, ciertas y ordenas —verdaderas y lógico-rationales—. Entonces, se centró en analizar, estudiar y reflexionar sobre las ideas, cuyo resultado fue la estructura de las ideas. Cuando llegó, en este afán, al último eslabón de esta jerarquía, a la idea de Bien, se dio cuenta que no es aprehensible o captable con el pensamiento, con la intuición, sino con el contacto, al tacto. La idea de Bien se la toca y es objeto de tacto, no de vista. La diferencia es enorme. Platón que se había esforzado en perfeccionar un método para “ver” el Bien, la dialéctica, en el ápice de este proceso tuvo que dejar de ver para ponerse a tocar. Porque si sólo fuésemos ojos, si sólo nos centráramos en ver a la idea de Bien aún no sabríamos si es algo seguro y ordenado o es un fantasma, pues no nos asegura de la realidad nuestra y ajena. En ese sentido, sólo el tacto nos asegura, nos da la certeza de la realidad y de su orden, por lo que resulta siendo superior para determinar si algo real es cierto y ordenado. Seguramente Platón no lamentó el que tras la sensación de tacto o contacto con el Bien se le oscureciera la vista mental, se le confundieran los conceptos, su *tesis* terminara en *athétesis*, sus proposiciones en confusiones, sus diálogos en fracaso técnico. Haber *tocado* que el Bien es lo más sólido vale mucho más que haber *visto* la pirámide de ideas. El tacto vale más que la vista.

compensaciones, para que esta *chicasi pacha* sea un tiempo de armonía entre los sujetos y de éstos con las *pachas* o cosmos y sus elementos en el mundo global. Para esta tarea, que da sentido a la existencia del sujeto en su *qamaña*, debe cultivar el principio ético fundamental: la reciprocidad y la solidaridad.

Como consecuencia de lo anterior, se devela el sentido de la existencia del sujeto andino en la historia, cuya tarea es gestionar la *qamaña* de las tres *pachas* de acuerdo al principio ético de la reciprocidad y solidaridad. ¿Cómo entender estos dos principios?

La *reciprocidad* es, propiamente hablando, el intercambio de bienes, emociones, discursos, favores, peticiones, con el fin de saldar cuentas; y la *solidaridad* es el cuidado, el resarcimiento, la reivindicación, la reposición o la recompensa por las afrentas, despojos, ofensas, humillaciones, o glorificaciones, halagos, restituciones, padecidas entre los actores y elementos, tanto divinos y humanos como no-humanos, tanto del *alax pacha*, del *aqá pacha* como del *manqha pacha*, es decir, de los tres cosmos. “El principio de reciprocidad no se limita a las relaciones interpersonales humana, ni al ámbito de esta vida [del *aquí y ahora*]. También tiene que ver con las relaciones religiosas, atmosféricas, rituales, económicas y hasta con los difuntos” (Estermann, op. cit.: 252).

De ello se desprende que la igualación y compensación, para producir el *chicasi pacha*, de acuerdo a los principios éticos de reciprocidad y solidaridad consiste en que cada actor/sujeto o elemento debe recibir lo que le corresponde en proporción a los efectos o resultados que producen las decisiones tomadas en el momento de la actualización —la acción ritual— de los mitos, de la cual debe, además, asumir su responsabilidad. Pero, no sólo en el momento de la acción ritual sino, también, en la vida cotidiana. Por ejemplo, si un sujeto o individuo actúo según la moral del mendigo, esto es, ser déspota con los que cree son sus inferiores y servil con los que cree son sus superiores, acción que es moralmente condenable, deberá recibir una compensación en la misma proporción: un castigo por los daños morales, económicos, sociales, políticos, ambientales, etc., causados tanto a los humanos como no-humanos por cualquier elemento/actor de los tres cosmos y de la propia Pachamama. No debe olvidarse que en el pensamiento andino hasta los actores y elementos no-

humanos tienen vida y personalidad, lo que quiere decir que lo no-humano es, también, responsable del devenir del 'estar-siendo-en-la-pacha', en el cosmos del sujeto andino.

Estos resultados constituyen lo visible, lo aparente, el final de una cadena de sucesos que no son visibles ni moralmente calificables de buenos o malos. La cadena de sucesos empieza con las decisiones tomadas por el actor/elemento humano cuando actualiza el mito en el rito, en la acción ritual, y en su quehacer cotidiano. Sin embargo, estas decisiones no son buenas o malas en sí mismas, sólo las actualizaciones que constituyen las acciones rituales y sus quehaceres. Continúa con las responsabilidades asumidas sobre las consecuencias de las acciones realizadas cuyos efectos producidos repercuten en la *qamaña* del *aqpa pacha*. Estas, también, son calificadas de moralmente buenas o malas. Entonces, lo éticamente posible se focaliza en las acciones rituales y los quehaceres cotidianos del indio porque tiene a su disposición un mundo de posibilidades, desde los elementos que componen el diseño estructural de los *nayra q'atas* pasando por las interpretaciones que necesariamente realiza sobre estos elementos hasta los objetos o cosas de la realidad con los que debe actualizar el mito y su cotidianidad. De este mundo de posibilidades a su disposición sólo dispone de alguno de ellos para realizarlos porque o están prohibidos por normas, reglas o leyes o no es pertinente a la acción a realizarse. De este modo, a la *libertad* inicial que tiene en el mundo de posibilidades u opciones se le opone la *obligatoriedad* o la *necesidad* del mundo de las limitaciones o prohibiciones y el de las normas, leyes y regularidades; estableciéndose una frontera entre lo ético —el mundo de las opciones y de la libertad— y lo moral —el mundo de las normas, reglas, leyes y de las prohibiciones. Esto quiere decir que la *qamaña*, entendido como el 'estar-siendo-en' es la frontera y, a la vez, el *tinku*, donde se encuentran la *libertad* y la *necesidad*, para hacer de la acción ritual y los quehaceres cotidianos como éticamente posibles y moralmente calificables. ¿Cómo calificar si una acción es moralmente buena y aceptable?

El criterio para establecer si una acción ritual y otra cotidiana pueden calificarse como moralmente buenas y éticamente posibles es el principio de la *jiwa/jaka* muerte/vida, el criar, cuidar, propiciar la vida, que es el valor



supremo<sup>202</sup> (cfr. van Kessel, 2003: 68), el que, también, es el principio de la *pacha-vivencia*. Para entender mejor este punto debemos retomar la reflexión que hace Torrez (op. cit.: 57 y ss.) acerca de la muerte, algo incomprensible para el hombre moderno. Empieza señalando que ‘Ji-wa’, muerte, está compuesto por el prefijo de conjunción ‘Ji’ que significa *junto*, y el radical ‘wa’ que connota *tierra, origen, fundamento*. Por tanto, la idea de ‘*jiwa*’ sugiere la idea de ‘estar-junto-a’, en el sentido de volver a la tierra, al origen, para estar junto al ser que lo cuida, lo cobija, que es la *Pachamama*, fuente productora y reproductora de la vida<sup>203</sup>. Y vida es ‘Jaka’. Entonces, ‘*jiwa*’ viene a ser como un retorno a la fuente de vida. Ello significa que mientras transita de la fuente para retornar a la misma fuente el sujeto ‘está-siendo-en’ la *qamaña*, con una tarea específica: gestionar y propiciar las igualaciones y compensaciones para mantener o restablecer la armonía en el *aqá pacha*, por un lado, y con las tres *pachas*, por otro lado. Esto quiere decir, que el sentido último de la existencia del sujeto andino no es ocuparse sólo de la *qamaña* en el *aqá pacha*, sino de las tres *pachas*, en las que las acciones de igualación y compensación no son meramente pensadas conceptualmente o formalmente sino que son, fundamentalmente, acciones concretas y físicas, tanto en el plano ritual como en el cotidiano, para propiciar la armonía perfecta en el *aquí y ahora*, esto es, la

---

<sup>202</sup> Según van Kessel (op. cit.: 68),

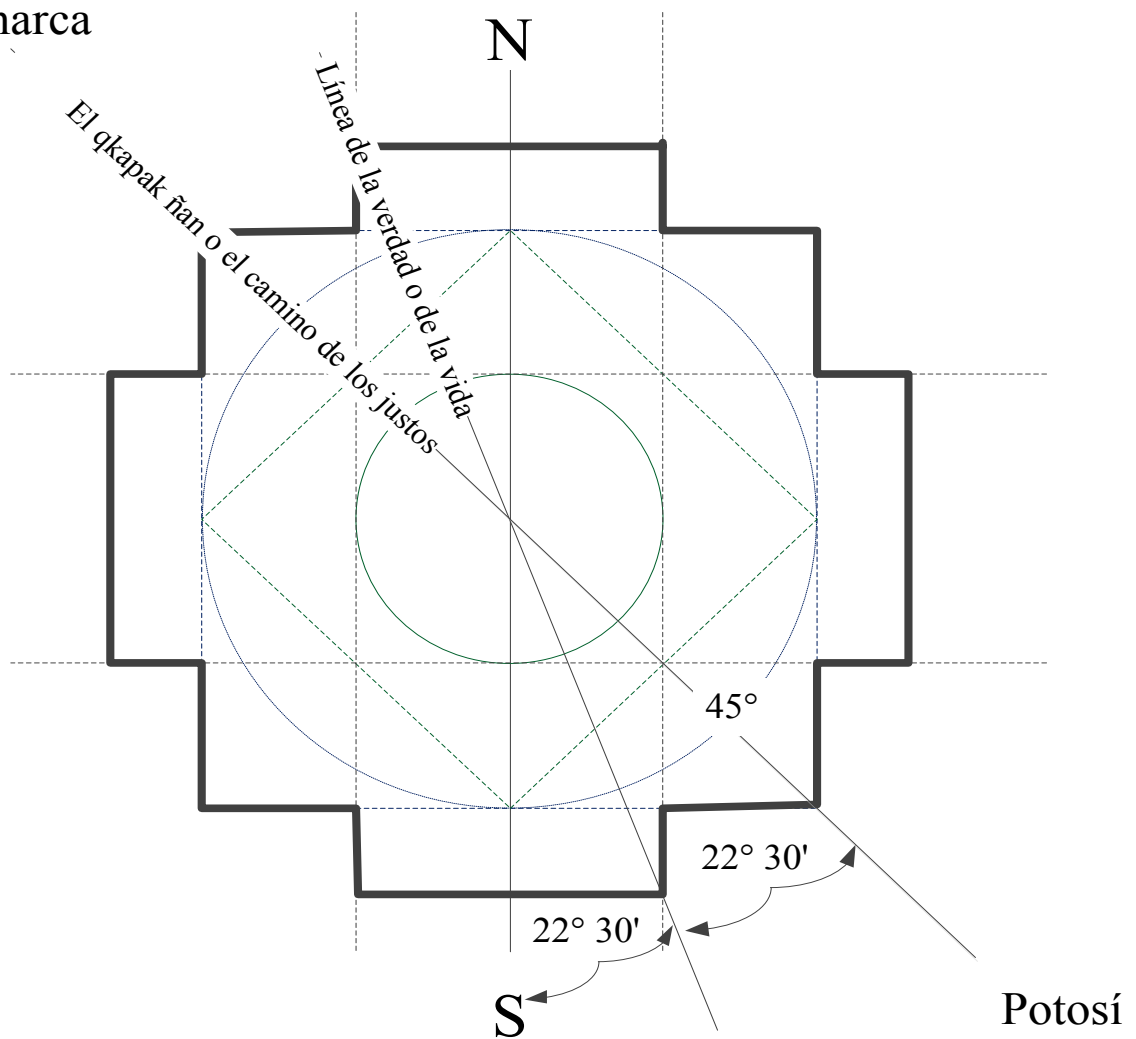
La Pachamama es la Madre universal, la que da vida a todos estos seres, los cría. Y también se deja criar por ellos. El agricultor sabe que después de la cosecha de la Tierra debe descansar, para que la “Virgina” se recupere después de parir los seres que le han de alimentar: “la madre papa”, la oca, la quínoa, el maíz...; sabe abonar la tierra de su chacra, y sabe alimentarla con sus ofrendas: la wilancha, o el simple “pago a la Tierra”. Igualmente hace el pastor andino con su “chacra-con-patas”, su ganado, de la que cosecha: la lana, la carne, la grasa... La Vida es el valor último y máximo: vida compartida, universal, recibida como regalo por gozar y como tarea por criar y compartir, transmitir; la vida armoniosa que se desarrolla en el diálogo y el regalo gratuito y recíproco entre humanos y también para con los seres vivo de la chacra, de la naturaleza, y de la comunidad de las Wakas, las divinidades andinas. La Vida es una y universal, de modo que la sabia crianza de los cultivos afecta positivamente a la crianza de los hijos, y el aborto afecta a la vida de la chacra: trae la granizada que acaba con los cultivos.

<sup>203</sup> Si la Pachamama es la madre de toda vida, el agricultor se concibe como el partero de la Madre Tierra, y el encargado de la crianza de los cultivos como que son sus hijitos. En Carnavales —“anata”— el andino festeja a la “madre papa”, como a todos sus cultivos: la hace bailar, la ch’alla, la besa, le canta y le habla. La cosecha es el alimento regalado por la Madre Tierra para sus hijos; es “regalo” que hay que agradecer, respetar; nunca botar, ni desperdiciar. La tradición quiere que en parte la cosecha se destina al trueque: regalo gratuito, que a su vez merece un regalo recíproco, y en un ambiente ritual, alegre, festivo (van Kessel, op. cit.: 68).

*qamaña* perfecta. ¿Cómo podría darse esta armonía perfecta en el plano concreto, es decir, en el plano de la *pacha-vivencia*? Para responder esta pregunta debemos retomar el análisis de la cruz andina como el *tinku* perfecto en el que se da el *chicasi pacha* perfecto.

El análisis de la cruz andina de Tihuanacu como el *tinku* perfecto, descubre que, además de ser la expresión simbólica abstracta de la igualdad y compensación perfecta, es una especie de mapa que muestra cómo alcanzar la *qamaña* perfecta. Para comprender esta afirmación obsérvese la ilustración que sigue:

Cajamarca



*Ilustración No. 7. El chicasi pacha perfecto (Tomado de Lajo, op. cit.: 83).*

Esta ilustración es la continuación de la No. 5, en la que se describía la construcción de la cruz cuadrada de Tihuanacu. Sobre esta cruz se traza una

línea diagonal a 45° que representa al *qhapak ñan* o camino de los justos, que une las ciudades de Cajamarca, Perú, y Potosí, Bolivia. En esta línea imaginaria están ubicadas las principales ciudades y centros ceremoniales prehispánicos. Ahí la importancia de esa línea. Pero, además, muestra otra diagonal, la *línea de la verdad* o *de la vida*. Esta línea se cree que es el eje de la inclinación ideal de la tierra con respecto al sol, ubicada a 22° 30' que propicia la producción y reproducción de la vida en óptimas condiciones. Ahí, también, la importancia de esta línea. Además, esta línea constituye el *chicasí pacha* perfecto, el tiempo de las igualaciones y compensaciones proporcionales. Por ello, se constituye en un replicador y en una esperanza de tiempos mejores, denominado *pachakuti*. Esta explicación sucinta la debemos a las reflexiones que Lajo (op. cit.: 76-84) realiza con respecto a la pregunta fundamental la que, también, es de la amautica andina: *¿Qué es la verdad?* A ello debemos sumar esta otra pregunta: *¿qué es la justedad o justeza?*

Pero, previamente, debemos recordar que, para responder a las preguntas precedentes, en el pensamiento andino, a diferencia de la occidental, la elaboración o construcción de sus símbolos abstractos, por no decir "conceptos", es a partir del contacto o tacto, la palpación de lo real y no de la visión intelectual como en la tradición occidental. Eso quiere decir que los conceptos de «verdad» y «justedad» no pueden tener el mismo contenido y significado en las tradiciones de pensamiento aquí analizadas, puesto que no han sido elaboradas a partir de un mismo método. Así, en la tradición occidental la conceptualización de la «verdad» se realizó a partir de dos vertientes ambas aún vigentes, una como adecuación entre el discurso y el objeto al que se refiere el discurso y, otra, como la coherencia interna del discurso. Sobre la «justedad» o «justeza» no hay una conceptualización homogénea, sin embargo, se entiende como rectitud, equidad o precisión.

En cambio, en el pensamiento andino la «verdad» y la «justedad» o «justeza» están expresadas en líneas físicamente palpables representadas simbólicamente en la cruz cuadrada de Tihuanacu. Lajo (op. cit.: 66) empieza la descripción de estas líneas con una constatación. Dice:

María Sholten, matemática holandesa radicada en el Perú descubrió hace algunos años que las principales ciudades Inkas y

pre-Inkas están ubicadas geográficamente a lo largo de una recta o diagonal a 45° del eje Norte-Sur [...]. Las preguntas que surgen sobre dicha alineación son múltiples, pero todas válidas: ¿Quiénes construyeron estas ciudades y templos en una «línea» de centenares de kilómetros? ¿Cómo lo hicieron? Y sobre todo, ¿para qué servía?, ¿qué uso tenía?

¿Por qué es importante la referencia a esta diagonal? Porque en puntos intermedios de esta línea que une las ciudades de Potosí y Cajamarca están construidos otras ciudades y centros ceremoniales muy importantes. Por esta razón Lajo cree que era el camino que debían transitar no sólo los que se iniciaban en asuntos religiosos sino que constituía todo un sistema de formación del sujeto andino, por ello denomina el *Qhapaq Ñan* o *el camino del justo*, como parte fundamental de la amautica andina. Esto quiere decir que la «justedad» o «justeza» no sólo era un concepto abstracto para ser contemplado por la mente sino que, también, para ser tocado y palpado, en el sentido de la Pacha-vivencia. Pues, este camino consistía, principalmente, en el aprendizaje e interpretación de la palabra de los *nayra q'atas* para que los mitos se actualizasen en los ritos. Con el aprendizaje de esta actualización, que era la Pacha-vivencia, se construía, elaboraba y se perfeccionaba el conocimiento abstracto, con ello lo que la tradición occidental denomina la “ciencia y tecnología andina” tanto la llamada “dura” como la “blanda”. Pero, en este contexto, ¿qué entendían por «justedad» o «justeza»? No otra cosa que el *tinku* para la realización del *chicasí pacha*. La «justedad» se tocaba y palpaba en el proceso de igualación y compensación, pero, al mismo tiempo, se contemplaba, en la cruz andina de Tihuanacu. De ahí que este camino fuese para preparar al sujeto andino para ser justo, por eso la denominación del «camino del justo». En el fondo, este camino físico, la simple diagonal del cuadrado a 45° era, también, un símbolo y concepto abstracto que podía representarse en otros espacios y dimensiones tanto en lo público como en lo privado —lo cotidiano.

La cruz andina de Tihuanacu muestra, también, otra diagonal a 22° 30' con respecto al eje norte-sur, denominada la «gran diagonal». En opinión de Lajo (op. cit.: 81) esta línea es la *Ch'ekkalluwa* o *Ch'ekka Ñan* que traduce

como *camino de la verdad*. La razón para denominarla es que superponiendo el diagrama de la cruz cuadrada de la ilustración anterior al globo terráqueo y haciendo coincidir el *Qhapaq Ñan* con el ángulo de 45° del eje norte-sur, la línea del *camino de la verdad* coincide con el eje de rotación de la tierra. Por el cual supone que el ángulo original del eje de rotación de la tierra óptimo para el desarrollo de la vida estaba a 22° 30', regulando la normalidad de los climas, corrientes marinas, estaciones, glaciaciones y calentamientos. Sabemos ahora que esta inclinación no es la misma y que a lo largo de la historia ha girado entre 22° a 24° 5' cada 41.000 años. Probablemente, los andinos antiguos sabían sobre esta oscilación, sin embargo, creían que se podía mantener este ángulo óptimo y para ello realizaban distintas acciones rituales, entre ellas, la construcción de *intiwatanas*, lo que ata o amarra al sol, a lo largo de la línea del *camino de los justos*, porque representaba el *tinku* perfecto, la *chicasi pacha* perfecta para la *qamaña* del sujeto andino. A partir de esta creencia emergió la promesa de la amautica andina denominada *Pachakuti*, la *Pacha* que vuelve, el *aquí y ahora* óptimo para la vida. Entonces, ¿qué es la verdad? La verdad es la Pacha-vivencia, entendido como las abstracciones o conceptualizaciones y acciones rituales o cotidianas, que acerca al eje de la rotación de la tierra a la «gran diagonal». Las acciones que no conducen hacia la mantención o reposición del eje de rotación de la tierra óptimo conducen a la falsedad.

Como puede observarse, para entender la «verdad» y la «justedad» en el pensamiento andino la lectura de la cruz cuadrada de Tihuanacu es muy importante y en ella están fusionados estos dos conceptos.

Como conclusión de este punto, para responder a la pregunta planteada, podemos decir que la *qamaña* del indio como sujeto andino, su 'estar-siendo-en', oscila entre la armonía y la desarmonía, por lo que debe educarse para propiciar, mantener y cuidar la «*qamaña* en armonía» global, de tal modo que la Pacha-vivencia del indio moderno esté inmersa en la «verdad» y «justedad», que significa que las acciones y las abstracciones que realizan deben acercarse a la «gran diagonal» donde se produce y se reproduce la vida en óptimas condiciones. Éste es el imperativo categórico —tomando prestado la expresión de Kant— del indio moderno. Así lo entendieron los creadores de la *escuela ayllu de Warisata*.

Sin embargo, si el indio moderno debía proyectarse para un mundo global, el modelo educativo debe conciliar con la idea de *libertad* y *autonomía* de la modernidad que trazó su universalidad y globalidad. Esta fue y es una de las tareas pendientes que debe resolver el modelo pedagógico del camino de la escuela de Warisata.

### **Modelo pedagógico del camino de la escuela de Warisata**

Los modelos hasta ahora estudiados han mostrado que el *modelo ideológico* es la representación abstracta de la búsqueda y la materialización del fin último formulado en la educación de los hombres y las mujeres para que sean funcionales a una promesa. Este fin último es concebido como el final del *camino* de una promesa. En ese sentido es un esquema del perfil deseado al que conduce el *camino* de la promesa, es la meta del camino. Pero, al mismo tiempo, establece una escala de valores y en ella muestra el valor supremo que subordina todos los actos y procesos en la tarea de construir el mundo y su orden, así como, también, el sentido de los actos de la vida cotidiana. Precisamente, en la «promesa de San Agustín» fue el perfil del *peregrino* el ideal que todo ser humano debía materializar, y la *santidad* como valor supremo a alcanzar para vivir eternamente en la *Ciudad de Dios*; o, en las «promesas de la modernidad» fue el perfil del *déspota ilustrado* el que todo hombre debía realizar, y la *libertad* como el valor supremo a alcanzar para vivir en una *sociedad ilustrada perfecta*.

Este perfil define, a su vez, el sentido de la existencia y el papel del ser humano en la historia de acuerdo a la promesa. Sin embargo tiene que ser el *modelo educativo* el que deba dar cuenta de este tema. Así por ejemplo, fue el modelo educativo de la «promesa de San Agustín» el que dio sentido a la existencia del peregrino como *homo viator*, asignándole el papel de *evangelizador* mientras transitaba este camino. En tanto que el modelo educativo de las «promesas de la modernidad» dio sentido al déspota ilustrado como *ciudadano libre y racional* cuyo papel era el de *propiciador de libertades*

religiosas<sup>204</sup>, civiles<sup>205</sup> y económicas<sup>206</sup> sobre cuyas bases se construiría la sociedad ilustrada perfecta.

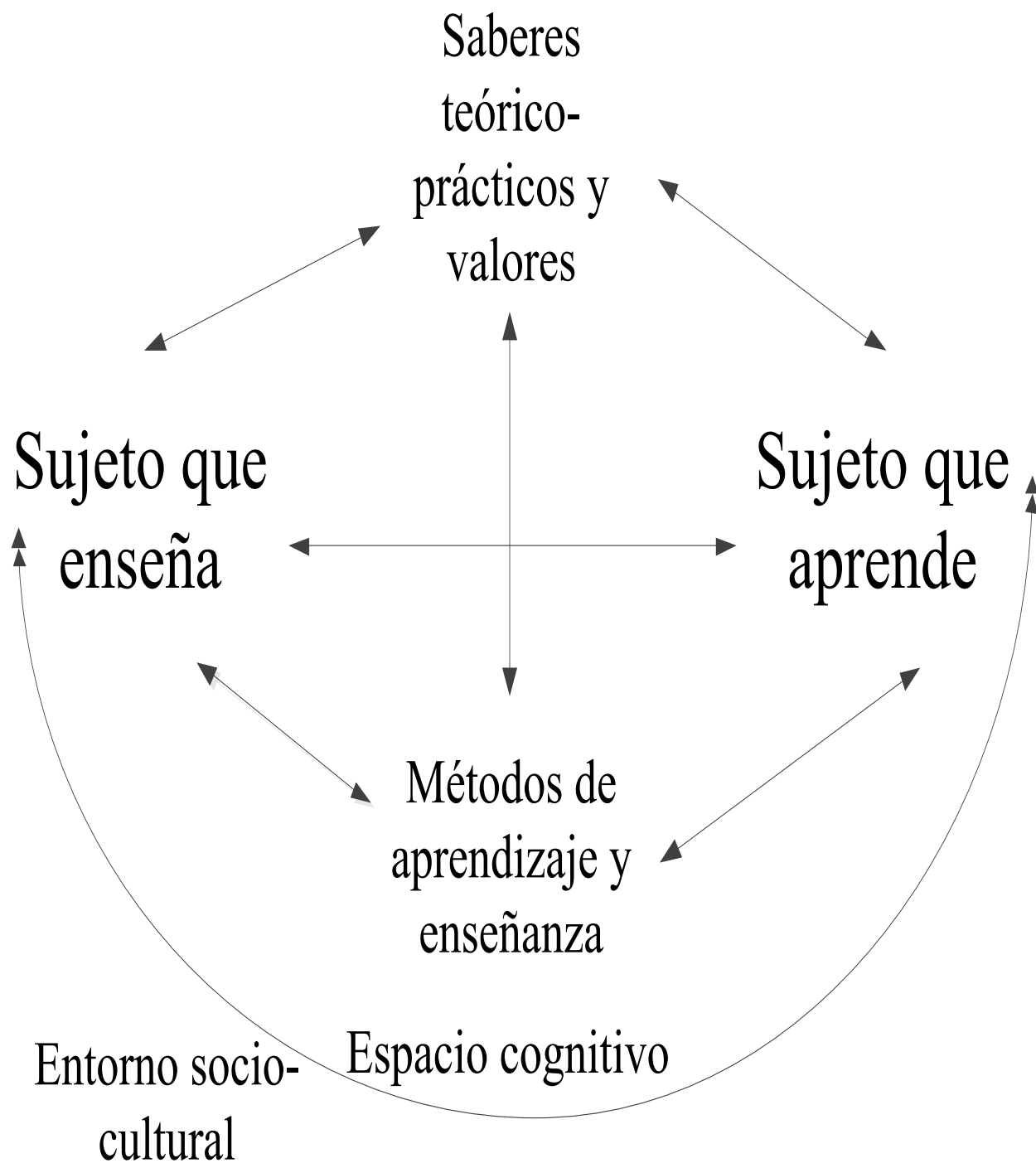
Para que asuma su papel, así como comprender el sentido de su existencia, el ser humano debe transformar su vida interior y transformarse a sí mismo en un espacio cognitivo. Ello es posible mediante procesos de aprendizaje y enseñanza. El *modelo pedagógico* de una promesa diseña el entorno educativo y el espacio cognitivo que dará lugar a la transformación del ser humano de acuerdo al modelo ideológico definido. El análisis de este espacio cognitivo descubre la presencia de los actores que intervienen en todos los procesos de aprendizaje y enseñanza y, al propio tiempo, la preeminencia de uno sobre otros. Del carácter de esta preeminencia se derivan los enfoques pedagógicos que darán lugar a la definición de *modelos pedagógicos*. Para entender mejor esta afirmación obsérvese la ilustración que sigue:

---

<sup>204</sup> La libertad religiosa implica adoptar una deidad, o varias deidades, así como el de no hacerlo. En cualquiera de los casos, ya no es el principal sujeto el que da sentido en la vida del ciudadano.

<sup>205</sup> La libertad civil sólo se puede dar en un sistema institucional de la sociedad civil, para ello, la conformación de Estados-naciones autónomos a nivel mundial es fundamental, porque este Estado-nación deja de ser el colector tributario para convertirse en agente económico (inversor, empleador, etc.).

<sup>206</sup> La libertad económica se asienta sobre la idea de la libertad en el mercado o igualdad de oportunidades de consumo y de la oferta de las potencialidades del individuo o grupos de individuos, expresada en la frase: dejar hacer, dejar pasar. Esta frase tiene una enorme implicación para el ejercicio de la libertad como lo entendía la modernidad, pues no se podía estar continuamente en la competencia, tampoco en la no-competencia.



*Ilustración No. 8. Esquema de un modelo pedagógico*

Esta ilustración es una abstracción de un modelo pedagógico que muestra los elementos que constituyen un espacio cognitivo, cuyas relaciones no simétricas se indican con las flechas rectas o curvas. Se destaca los siguientes elementos: el sujeto que enseña, el sujeto que aprende, los saberes aprendidos como enseñados, los métodos de aprendizaje como de enseñanza



y el entorno socio-cultural que rodea al espacio cognitivo, cuyo propósito es la organización y gestión de aprendizajes.

A lo largo de la historia se ha privilegiado uno u otro elemento del esquema, sin ignorar o anular totalmente a los otros, dando lugar a enfoques pedagógicos como ser:

- a) El enfoque centrado en el sujeto que enseña, cuyo rasgo principal es la responsabilidad absoluta del docente en el proceso de aprendizaje y enseñanza, se ha denominado como *modelo pedagógico tradicional*.
- b) El enfoque centrado en el sujeto que aprende, cuya característica es el aprendizaje no dirigido desde lo externo al sujeto sino el estímulo al aprendizaje autodirigido y autónomo, constituye el *modelo pedagógico activo y no dirigido*.
- c) El enfoque centrado en los saberes privilegia el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos, sean éstos saberes teóricos, prácticos, valores o actitudes. Este enfoque deviene en el *modelo pedagógico cognitivo*.
- d) El enfoque centrado en los métodos de aprendizaje y enseñanza pone mayor énfasis en la didáctica y estrategias de aprendizaje, así como en los medios de aprendizaje y enseñanza. Se cristaliza en el *modelo pedagógico basado en las tecnologías de aprendizaje y enseñanza*. Y,
- e) El enfoque centrado en el entorno socio-cultural asigna un peso fundamental al factor socio-cultural, que constituye el entorno del espacio cognitivo, en los procesos de aprendizaje. De este enfoque se deriva el *modelo pedagógico basado en factores socio-culturales*.

Ahora bien, ¿cuál fue el enfoque pedagógico que dio lugar al modelo pedagógico del *camino de la escuela de Warisata*?

Para responder esta pregunta debemos contextualizar históricamente los momentos anteriores a la creación de la escuela Ayllu de Warisata. Esta escuela surge, como ya dijimos en las páginas anteriores, como respuesta al orden imperante en el período republicano, y éste fue la continuación del orden colonial. Si bien no se conoce un estudio profundo sobre el modelo pedagógico de la época colonial, sin embargo, podemos deducir este modelo de la idea “enseñanza” que se tenía entonces. Ésta puede encontrarse en el *Diccionario*

de la lengua castellana o española de Sebastián de Covarrubias (cit. en: Weinberg, op. cit.: 7), publicado en 1611, donde se lee:

*Enseñar*: doctrinar, *quasi* enseñar, *vel insinuare*; porque el que enseña mete en el seno (conviene a saber en el corazón) la doctrina, y el que la oye la guarda allí y en su memoria. O se dio a *sene*, porque los viejos son los que nos han de enseñar, como el padre viejo y anciano a su hijo mozo y poco experimentado. [*La cursiva está en el original*].

A esta primera idea, según Weimberg (op. cit.: 7), B. R. Noydens, en sus adiciones a la edición de 1674 del referido diccionario de Covarrubias, añade:

El padre no se ha de contentar con el enseño, sino que también se ha de valer del ceño, para el remedio del hijo que se va haciendo ruin; que es el ceño un enojo, disimulando el amor que le tiene, mostrándose algo desapegado. No le sienta blando, para que no se atreva a la mansedumbre del padre.

En estas dos citas encontramos, en primer lugar, una idea del *sujeto que aprende* como alguien, que en su estado natural, va de la perfección a la imperfección, por ello es necesario educar para revertir esta tendencia natural. En el fondo está presente el replicador san agustiniano del *pecado original* y con ello, la concepción pesimista de la historia; pero, al mismo tiempo, el replicador de la modernidad *barbarie-civilización*, en el que la educación del niño, como camino para convertir en un déspota ilustrado, es un tránsito de la barbarie a la civilización, entendido este último como una sociedad ilustrada en perfección continua. Esto es, la concepción optimista de la historia.

En segundo lugar, el rol del *sujeto que enseña* como protagonista principal en el proceso educativo. Se concibió al maestro o profesor como el que debe inculcar en la mente de sus alumnos los contenidos de la enseñanza y para ello se justificaba el uso del temor y hasta la violencia física o mental como método de enseñanza.

En cuanto a los *contenidos* o *saberes* que se enseñaban o se aprendían en este período puede develarse del extracto del *Informe sobre educación*

*pública durante la Colonia* de Miguel José Sanz (cit. en: Chiaramonte, comp., 1979: 395-397), el que transcribimos a continuación.

Apenas el niño percibe los primeros vislumbres del intelecto, lo envían a la escuela, adonde *le enseñan a leer libros* repletos de cuentos ridículos y extravagantes, de milagros horroríficos y de una *devoción supersticiosa* que se reduce únicamente a formas exteriores, por las que se acostumbran a la hipocresía y a la impostura [...]. Su padre queda satisfecho y cree haber cumplido con su deber, con tal que su hijo *sepa de memoria ciertas oraciones*, rece el rosario, gaste escapulario y represente ciertos actos exteriores del ritual cristiano [...]. En lugar de enseñar a sus hijos lo que deben a Dios, a sí mismos y a sus semejantes, les permiten entregarse a toda especie de diversiones peligrosas [...]. En lugar de preceptos de moralidad, no les inculcan más que ciertos puntos de orgullo y de vanidad, lo que les conduce a *abusar de los privilegios de su nacimiento* [...] [Con esta educación] hacen del ciudadano un ser engañoso e irracional [...] en un país donde cada uno trata de *distinguirse sobre los otros por su nacimiento y vanidad* [...]. Antes que el niño pueda pronunciar su cartilla con propiedad, o leer lo que es demasiado joven para poder entender, o hacer algunos cuantos palotes con la pluma, le ponen entre las manos la *gramática de Nebrija*, sin reflexionar que sin saber hablar su lengua nativa, leer, escribir o contar, es ridículo ponerle a la lengua latina [...]. Esta precipitación en los estudios nace de un ardor natural para lograr los conocimientos y de una *falta de método* en dirigirlos. Los muchachos que han comenzado prematuramente el estudio de la lengua latina y de las ciencias liberales [...] *creen que todas las ciencias se hallan contenidas en la Gramática Latina de Nebrija, en la Filosofía de Aristóteles, en los Institutos de Justiniano, en la Curia Filípica y en los escritos teológicos de Gonet y Larraga*. Si saben extractos de estas obras, decir misa, desplegar la insignia de doctor o presentarse en público con el vestido de cura o de fraile, se *hallan suficientemente habilitados para cualesquiera profesión o empleo*.

Sin embargo, la decencia, según su opinión, les impide seguir los trabajos de la agricultura y les hace tratar las artes mecánicas con el más soberano desprecio [...]. No hay uno siquiera, ya sea originalmente blanco o descendiente de blanco, que no ambicione ser letrado, cura o fraile [...]. El labrador industrioso es un objeto de desprecio. *Todos quieren ser señores, para vivir de la ociosidad, adictos a los horribles vicios del lujo, del juego, del artificio y de la calumnia* [...]. Las desgracias que resultan de dar a la juventud una educación que la habilita a recibir órdenes, no son menos lamentables. Los padres de aquellos hijos que no se han hecho curas, monjes o frailes, se hallan miserablemente mortificados al ver sus esperanzas frustradas, aunque no hayan examinado anteriormente si la naturaleza les había o no dado la vocación. [*La cursiva es nuestra*].

Como puede observarse, en el informe transcrito, los *contenidos* o *saberes* que constituían parte del modelo pedagógico colonial eran: la gramática, la filosofía, el derecho y la teología<sup>207</sup>. Con esta formación básica creían estar habilitados para ejercer cualquier profesión o empleo. En cuanto al *método* dice que no existía ningún método de aprendizaje ni de enseñanza. Finalmente, en cuanto al *entorno socio-cultural*, menciona las expectativas que se formaban los padres con relación al destino de sus hijos sobre la base de disfrutar y distinguirse de los otros por los privilegios de su nacimiento y vanidad. Esto último hacía que despreciasen todo lo que significaba el trabajo manual así como el aprendizaje de las artes y oficios y la agricultura. Indudablemente este *modelo pedagógico* era para la educación de la élite colonial, los hijos de los europeos o hidalgos españoles. Este modelo privilegiaba la acción del *sujeto que enseña*, rasgo del *modelo pedagógico tradicional*.

Posteriormente, ya en plena lucha por la independencia y los inicios de la vida republicana de las nacientes repúblicas independizadas de España, se planteó una reforma en el modelo pedagógico. Se concibió que la educación no

---

<sup>207</sup> Estos contenidos conservaban aún la tradición curricular de las Artes Liberales de la Edad Media en Europa que excluía a las Artes Menores como la agricultura, la ingeniería y otras.

debiera ser para reproducir a la élite colonial privilegiada sino que en ella debiera participar todo el pueblo. Para ello los nuevos dirigentes mandaron imprimir obras de avanzado espíritu político, exhortando extirpar los castigos corporales en las escuelas, se alentó la preocupación de la educación de la mujer y de los indios. En este sentido, esta reforma se inició con acciones simples como el hecho de que ciertas *formas* de expresión o método de enseñanza y aprendizaje se mantengan, modificándose el *contenido*. El hecho muy evidente fue el uso del catecismo, cuyo método de aprendizaje y enseñanza era la pregunta-respuesta. Para citar un solo ejemplo, el célebre *Catecismo real* preparado en 1785 por el Arzobispo de Charcas, San Alberto, exponía la doctrina del derecho divino de los reyes de este modo (Weimberg, op. cit.: 15, 17-18):

*Pregunta* – ¿Qué cosa es el Rey?

*Respuesta* – Una potestad temporal y suprema, instituida por Dios para gobernar los pueblos con equidad, justicia y tranquilidad (*Cartas pastorales del ilustrísimo y reverendísimo Sr. D. Fr. Joseph Antonio de S. Alberto, Arzobispo de La Plata...*, cit. en: Weimberg: op. cit.: 18).

La respuesta vino del catecismo de R. Donoso<sup>208</sup>, quién utilizando este medio modificaba el contenido. Según Weimberg (op. cit.: 19), se exponía de esta forma a la pregunta de cuáles son los mejores gobiernos:

El gobierno republicano, el democrático, en que manda el pueblo por medio de sus representantes o diputados que elige, es el único que conserva la dignidad y magestad (*sic*) del pueblo, es el que más acerca y el que menos aparta a los hombres de la primitiva igualdad en que los ha creado del Dios omnipotente, es el menos expuesto a los horrores del despotismo y de la arbitrariedad, es el más suave, el más moderado, el más libre, y es, por consiguiente, el mejor para

---

<sup>208</sup> Francovich (op. cit.: 95), en pie de página, atribuye este documento a un doctor de la Universidad de Chuquisaca, a Jaime de Zudáñez. Si este fuera el caso, mostraría la importancia de esta Universidad en la gestación, elaboración y difusión de las ideas emancipadoras de la corona de España.

hacer felices a los vivientes racionales” (Donoso, *Catecismo político-cristiano*, cit. en: Weimberg, op. cit.. 19).

Como puede observarse de las citas anteriores, el catecismo fue el medio y método pedagógico por excelencia para el aprendizaje y enseñanza en espacios cognitivos de la época hasta muy avanzado el siglo XIX.

Con el propósito de mejorar los métodos y medios de enseñanza, en esa época, fue muy bien recibido el método Lancaster, en honor al inglés Joseph Lancaster, quién popularizó este método que ya se conocía en Europa desde el siglo XVI (Tanck de Estrada, 1973: 494 y ss.). Éste era un nuevo método de enseñanza que consistía en que los alumnos más aventajados enseñaban a sus compañeros, conocido, también, como *método de enseñanza mutua*. Los alumnos eran divididos en pequeños grupos de diez; de cada grupo recibía la instrucción de un monitor o instructor, que era un niño de más edad y más capacidad, previamente preparado por el director de la escuela. La utilización de este método implicaba el acompañamiento de un sistema bien elaborado de premios y castigos y una variedad de útiles diseñados expresamente para estos propósitos. En la práctica redujo el aprendizaje a la lectura y escritura a la mitad del tiempo que habitualmente se utilizaba. Un día típico ha sido recogido por Tanck de Estrada (García Cubas, *El libro de mis recuerdos*, cit. en: Tanck de Estrada, op. cit.: 498-500), como se relata a continuación:

La escuela, ubicada en un edificio colonial, tenía uno de sus más grandes salones convertido en aula de clase donde cabían entre 100 y 300 niños. En fila, de frente al escritorio del maestro, se sucedían, una detrás de otra, largas mesas con bancos de madera para diez alumnos en cada banco. En la primera mesa de cada una de las ocho clases se colocaba un “telégrafo”, uno de los aparatos distintivos de la técnica lancasteriana, que era un palo de madera que sostenía en su extremidad superior una aspa de hojalata que en un lado decía el número de la clase y en el otro EX que quería decir examen. A veces se colgaba de estos “telégrafos” un tablero con los caracteres que habían de ser copiados por los niños. Frente del salón estaba una plataforma de madera con el escritorio y silla del maestro y dos bufetes para los “monitores de orden”. En las

paredes, había un santocristo de madera y alrededor del cuarto se suspendían grandes carteles para la enseñanza de lectura y aritmética. [...]. Cada grupo de diez niños tenía su monitor que, de acuerdo con un horario, enseñaba las lecciones de escritura, lectura, aritmética, y doctrina cristiana. Además de estos “monitores particulares”, había “monitores generales” y “de orden”. Los monitores generales tomaban la asistencia, averiguaban la razón de la ausencia de un alumno, cuidaban los útiles de enseñanza y los de orden administraban la disciplina. [...]. Al entrar a la escuela en la mañana, el niño se formaba en línea con sus compañeros de clase para inspección de cara, manos y uñas: su ropa debe estar limpia, sus zapatos o sus pies sin lodo”. Al toque de una campanita de bronce, los niños marchaban al aula y se distribuían en las mesas por clases. Con una precisión militar y siguiendo la señal del monitor de orden, “los alumnos daban su frente a las mesas, quitándose los sombreros, echándoselos a las espaldas sujetándolos por medio de un cordón y se arrodillaban para elevar sus preces al Ser Supremo...”. La primera asignatura era de escritura y estaba dividida en ocho clases. Las mesas situadas inmediatamente frente al escritorio del director, eran para los alumnos más chicos. En vez de tener una superficie de madera, estas mesas tenían una gran cajilla cubierta de arena. Los diez niños, sentados todos del mismo lado de la mesa, miraban al monitor que dibujaba una letra en la arena seca. Los muchachos delineaban sobre ella, y cuando tenían más destreza dibujaban la letra sin la ayuda del monitor. Se enseñaba, primero, las letras que consideraban más fáciles como I, H, T, L, E, F; después las que tenían ángulos (A, U, W, M, N) y curvas (O, U, J).

La narración aún describe otros momentos muy importantes en la vida diaria de la escuela lancasteriana. Sin embargo, con lo transcrito creemos suficiente para entender este método.

La influencia de este método fue tan grande en Latinoamérica que algunos seguidores, tal el caso de cinco hombres prominentes de la ciudad de México que fundaron una asociación civil en 1822, elaboraron una cartilla para

implantar este método con el propósito de guiar de manera pormenorizada las actividades de enseñanza de los maestros. Esta cartilla, además de los contenidos de la enseñanza, tenía indicaciones precisas sobre cómo transmitir estos conocimientos, dice Vega Muytoy (1999: 157 y ss.), y, además, indicaciones arquitectónicas para la construcción del salón de clase y el mobiliario y útiles escolares indispensables, sugerencias para organizar la escuela, cuadros sobre los que se podían ejemplificar horarios de clases, registro e inscripción, lista de asistencia, etc. Este ejemplo, con más o menos entusiasmo se repitió en toda Latinoamérica.

Otro hito importante que rodeó al contexto histórico de Warisata fue la misión Belga en Bolivia. Esta misión estuvo encabezada por Georges Rouma y compuesta por otros profesores belgas y de otros países. Esta misión fue contratada por el gobierno boliviano de la época cuya gestión se inició en 1908 por el enviado en misión diplomática Daniel Sánchez Bustamante. En el informe de esta misión se sugería la creación de una Dirección General de Instrucción primaria, secundaria y normal a cargo de un pedagogo europeo, sugerencia que se materializaría el 6 de febrero de 1914, emitiéndose la disposición legal correspondiente (Bolivia. Edición oficial, 1917: 48-52). Rouma asumió la Dirección General y se ocupó de la redacción de programas —contenidos de los *saberes*—, la organización pedagógica de las normales y profesores de éstas, destruir los *métodos de enseñanza* mnemónica y verbal reemplazándola con métodos que ponía en juego todas las *actividades del niño* (Bolivia. Edición oficial, op. cit.: 56-59), en una escuela libre, en el que el ambiente escolar debía “ser un micro cosmos hecho de libertad, de cooperación, de solidaridad, de responsabilidad, de justicia, de disciplina y de buen ejemplo” (Suárez, op. cit.: 224-225). Esto significa que la labor emprendida por la misión belga a la cabeza de Rouma constituyó la realización de una reforma educativa que significó una reasignación y modificación de roles en los elementos del esquema del modelo pedagógico. Es así que se prestó una enorme importancia al factor *socio-cultural* del espacio cognitivo para transformar en un *espacio productivo* con la reforma del diseño curricular —introdujo, entre otros, los trabajos manuales y la gimnasia, que fue toda una novedad en el ambiente escolástico de la época, además, del arte, la moral y la



filosofía. Del mismo modo, proyectó una concepción moderna sobre el papel del *sujeto que enseña* y el que *aprende*, pero, esencialmente, se concentró en la reforma de los *métodos de aprendizaje y enseñanza* a partir del fomento de la lectura, la asistencia a las bibliotecas, el uso de los laboratorios, la realización de trabajos, etc. (Suárez, op. cit.: 216-218). Es decir, se planteó la transformación de las escuelas pasivas en escuelas activas. ¿Fue realmente así?

En el documento-informe *Arcaísmo del Instituto Normal Superior organizado por la Misión Belga*, por Juan Bardina, en el año de 1917, nos presenta una opinión contraria. Este documento-informe presenta el siguiente cuadro:

a) la situación del *método* de aprendizaje y enseñanza en el modelo pedagógico en ese entonces se describe así:

La substancia de la educación moderna era completamente olvidada. *Los procedimientos más arcaicos* eran aplicados a todos los órdenes de la educación. Debajo de un brillante y ruidoso cascabeleo superficial, se ocultaba la vaciedad más estupenda. Y *la ranciedad de los métodos* físicos, intelectuales, morales energéticos eran tan radical, que yo llegaba a dudar de mi propia experiencia; y la alucinación me hacía pensar en sí, por acaso, estaba viviendo en una institución de cien años atrás, cuando *la pedagogía, falta de médula y de experimentación*, se limitaba a la brillante cáscara de palabras radiantes y pomposas (Bardina, 1917: 23). [La cursiva es nuestra]

En este fragmento del informe citado se desprende con toda nitidez el elemento *métodos y medios de enseñanza y aprendizaje* obsoletos vigentes aún en el modelo pedagógico de los primeros veinte años del siglo pasado, según la ilustración No. 8, de las páginas precedentes. Ello quiere decir, no obstante los esfuerzos realizados por algunos educadores del período de la emancipación y del republicano, y de la misión belga, no se logró aún modernizar la forma de hacer educación.

b) Sobre los *saberes de aprendizaje y enseñanza* dice lo siguiente: “Los contenidos de los programas, sobre todo en escuelas mal organizadas como nuestro Instituto, se refiere a abstracciones aún descendiendo a casos prácticos, se trata de casos prácticos supuestos, fingidos, sin íntima relación con la vida real” (ídem: 35). Lo que quiere decir, que no hubo modernización en los contenidos de aprendizaje y enseñanza.

c) Sobre el rol del *sujeto que enseña* dice:

... el profesor, expositor elocuente y claro, daba a los alumnos todo el trabajo hecho, colocando en su cabeza unos pueblecitos muy lindos que él había fabricado o que él, a su vez, había recibido de otros. Estas cabezas amuebladas, sin hacer ejercicio de mayor esfuerzo, restaban anémicas e improductivas. Sin trabajar las ideas con actividad propia, es decir, sin digerirlas, eran cabezas de ciencia yuxtapuestas, aptas para repetir, nunca para obrar con propio esfuerzo (ídem: 42-43).

En estas frases se muestra con toda nitidez que el *sujeto que enseña* era un reproductor memorístico y pasivo intelectualmente, es decir, se reducía a la imposición pasiva en la *memoria* —memorismo—, en la *inteligencia* —intelectualismo— y en las *manos* —practicismo—.

d) De lo anterior se deduce el rol del *sujeto que aprende* como un ser pasivo, que simplemente recibe todo lo que ya está hecho y no se esfuerza para nada en transformar ni producir, por lo tanto, todos los saberes acumulados son estériles (cfr. ídem: 48-49). Sólo se entrena para realizar memorizaciones, repeticiones y copias sobre conocimientos estériles cuyo aprendizaje, en la vida real, le conducirá al fracaso. Aún el practicismo es estéril porque no es una actuación vivida, es simple copia de la vivencia ajena.

Esta descripción del modelo vigente en esa época es tan contundente que creemos que cuando la escuela de Warisata se creó no había cambios sustanciales.

Ahora bien, ¿cómo concibió el *modelo pedagógico* la *escuela de Warisata*?

De la recapitulación y reflexión que hace Salazar Mostajo (op. cit.: 91-116), mientras fue protagonista principal de esta experiencia educativa inédita, deducimos el *modelo pedagógico del camino de la escuela de Warisata*. Empieza así:

Nuestra pedagogía [...] consiste en enseñar a trabajar al niño primero su escuela, amasar barro para ella, cuidarla; luego, su conocimiento se hará a base del conocimiento de su mundo. [...]. [Por ello], la escuela rural no tiene por misión “preparar al niño para la vida”, [pues], la “preparación para la vida” estaba destinada a la consolidación del régimen imperante, basado en la servidumbre [...]. No una **preparación** para la vida, sino la vida misma, la vida resultante de la división de clases, de la desigualdad y de la injusticia, la vida que exige imperiosamente un cambio, la vida creadora de conciencia y aptitud de lucha, en lugar de ser una adaptación conformista a modalidades actuales (Salazar, op. cit.: 93-96).

Ya en esta cita se muestra la diferencia con otros modelos. Se concibe a la *escuela ayllu de Warisata* más que un simple *espacio cognitivo*, es la vida misma la que educa y forma al niño indio para ser protagonista en la creación de un nuevo mundo, de un nuevo orden mundial. Por ello, como institución social, debía ser un *espacio productivo* tanto de saberes como de bienes y servicios. Por tanto, el *entorno socio-cultural* no está separado de los procesos de aprendizaje y enseñanza, al contrario, es el espacio donde se da el encuentro entre el *espacio cognitivo y tecnológico* con el *espacio productivo*. De este modo, es la comunidad entera, la sociedad que educa a sus miembros con la actividad y el trabajo ligado a la reflexión y abstracción.

Esta nueva concepción implicaba, por supuesto, la modificación de los roles de los otros elementos del esquema del *modelo pedagógico*. En ese sentido concibió al *sujeto que aprende* como un ser activo inmerso en el trabajo productivo a partir del cual elabora abstracciones que racionaliza sobre la realidad. Porque el “ser activo” del sujeto, con esta nueva conceptualización, deviene no solamente de la mera actividad —porque si así fuese el niño indio aprendería mecánicamente, pasivamente, sin cuestionar su aprendizaje, si bien

podría ser activa, sin embargo, aún seguiría siendo un aprendizaje funcional y conveniente a una sociedad que desea perpetuar su dominio, la sociedad burguesa—; sino de la actividad ligada estrechamente al trabajo productivo. Por ello, es una “escuela trabajo”.

El concepto de “escuela activa” hay, pues, que complementarlo: será la “escuela activa y de trabajo” la que corresponda a la realidad. Sin embargo, sucede con la “escuela del trabajo” lo mismo que con la “escuela activa”, que *en manos de la burguesía capitalista se convierte en un factor para la conservación de su dominio*, de donde aparece como una maldición para el oprimido [...]. Por mucho que el producto de ese trabajo sea útil, *no establece las relaciones consiguientes*, porque no es fruto de necesidades sociales, se ha segregado de su condición de clase. En su producto no se revela su elemento principal, que es la relación explotador-explotado, que es la que genera todo proceso de cambio en las sociedades divididas en clases (Salazar, op. cit.: 99). [*La cursiva es nuestra*].

Entonces, se concibe que el *sujeto que aprende* no sólo debía recibir pasivamente los contenidos de su aprendizaje, sino que debía relacionarla con la realidad en la mediación del trabajo para cuestionarla y comprender su situación en la estructura de la sociedad para plantearse su liberación.

El *sujeto que enseña*, en estas nuevas condiciones, ya no es el maestro omnipotente que lo sabe todo y que tiene la verdad para transmitir e imponer a sus alumnos sino que es alguien que debe propiciar la recuperación del *derecho de hablar* y, por consiguiente, el *derecho de pensar*. Debemos recordar que una de las formas de discriminación y marginación del indio fue, precisamente, negar estos derechos con el supuesto de la inferioridad natural del indio. De ahí que el *Parlamento Amauta* de la escuela fue el espacio donde el indio adulto inició esta recuperación, y el aula o el espacio cognitivo el del niño indio. Salazar (op. cit.: 101-102), sobre estos derechos conculcados, expresó de este modo:

...Warisata era la restauración del Parlamento Amauta, que no era sino la recuperación del **derecho a hablar** de que el indio había sido despojado por centurias. Y este es el derecho inmanente, epónimo,

con el que el indio reencuentra su condición de ser humano, se descubre a sí mismo, se halla apto para las luchas por su libertad. Porque el derecho de hablar no es sino el **derecho de pensar**, anterior a toda reivindicación. [...]. *A tal concepción llegó el maestro [Pérez] no a la manera de un Mesías que anuncia deslumbramientos trascendentales o el trastorno de las naciones, sino por la vía más modesta de la observación diaria, de la práctica cotidiana, a través del trabajo y de la necesidad social. [La cursiva es nuestra].*

En estas últimas frases se muestra con toda nitidez el espíritu sobre la concepción horizontal del *sujeto que enseña* elaborada en Warisata, como un par del indio y del niño indio, del que, en muchas ocasiones, tuvo que aprender lo que ignoraba sobre varios temas.

En cuanto al contenido de los *saberes*, el diseño curricular contemplaba:

... aritmética, geometría, geografía, historia, música, artes plásticas, educación física, ciencias naturales. Lo más destacable era que conocimiento y trabajo eran simultáneos íntimamente ligados; medir, contar, calcular, comparar, analizar, todo era el requerimiento mismo del trabajo, era la ejecución misma del trabajo, y por consiguiente era un saber imborrable y definitivo (Salazar, op. cit.: 103).

Lo que se puede destacar de esta descripción es que se incorporan contenidos ya planteados en los inicios de la vida republicana como ser: la necesidad de industrializar y modernizar el país y crear una sociedad basada en la producción para el mercado con ciudadanos funcionales para esta sociedad. En ese sentido, constituye una recuperación e incorporación de la herencia colonial y republicana y de la ancestral andina en el currículum de Warisata.

Sobre los *métodos de aprendizaje y enseñanza* se deben destacar el uso del taller y el sembrío. De este modo, se ligan aula-taller-sembrío. Sobre el *taller*, Salazar (op. cit.: 104-105) dice:

La finalidad del taller no era hacer artesanos, sino capacitar al hombre para utilizar los recursos del ambiente. El indio, en forma elemental, siempre se bastó a sí mismo, y eso, desde la infancia. La

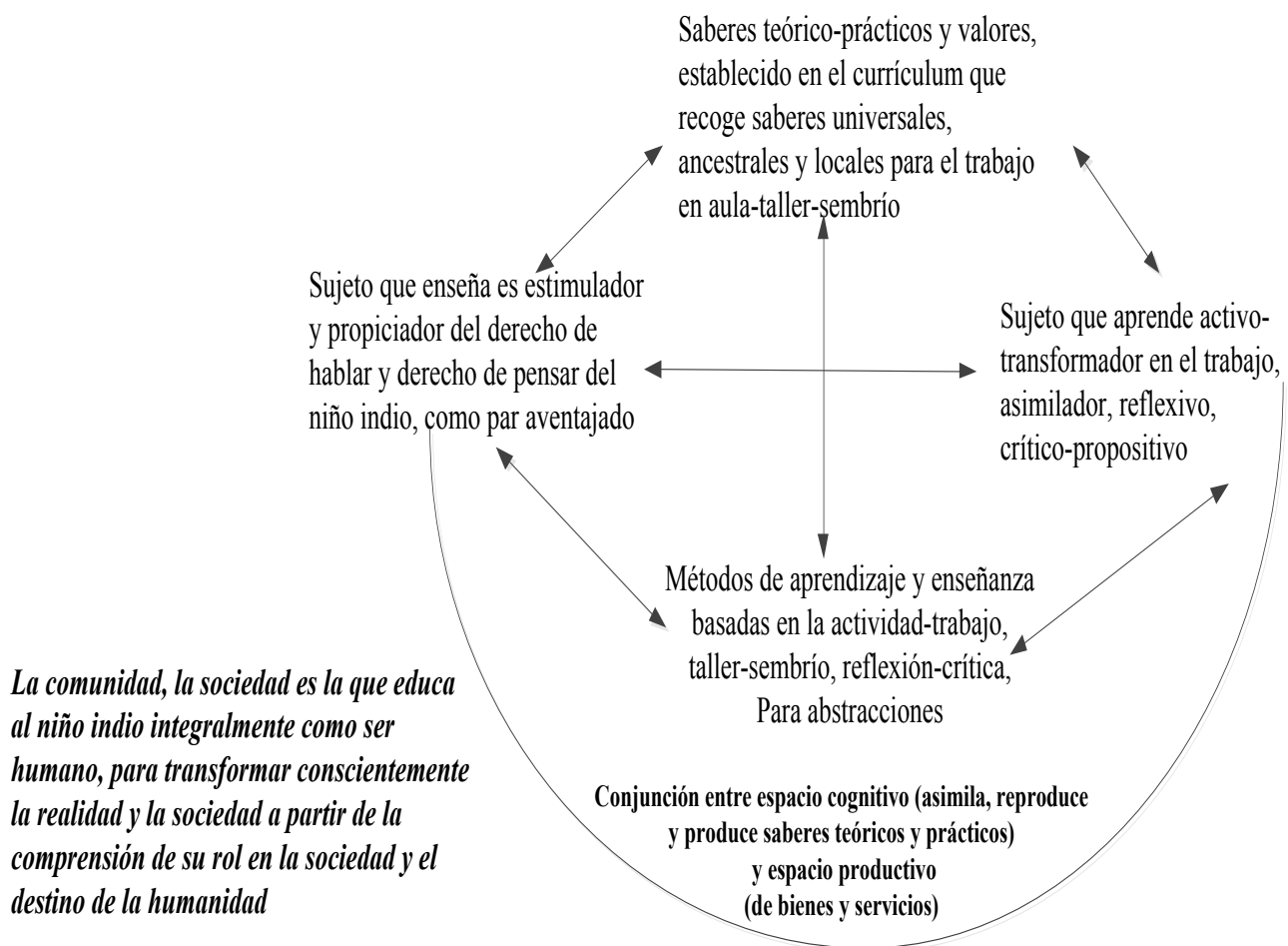
escuela encaminaba esa aptitud hacia formas superiores, con el uso de la herramienta moderna, que permitía perfeccionar las pequeñas industrias domésticas. [...]. En los talleres de carpintería y mecánica los alumnos fabricaban todo lo que necesitaban en lo doméstico como en lo escolar: reglas, formas geométricas, tableros, mesas, bancos, sillas, catres, floreros, candeleros, utensilios de toda clase. [...]. De esta manera la Escuela se dotó a sí misma de cuanto necesitaba en infraestructura y equipamiento [...]. El taller de tejidos permitía, además, ofrecer ocupación rentada a mujeres jóvenes que carecían de medios de vida. Los artículos fabricados se ofrecían en venta al público [...]. El taller de alfombras adquirió inesperada prosperidad hasta convertirse en una industria nacional; lo mismo la sombrerería y el tejido de bufandas, [...] la fábrica de tejas y ladrillos, que aparte de servir a la Escuela, estaba suministrando sus productos a los campesinos.

En cuanto al *sebrío*, dice lo siguiente:

El trabajo agrícola, desde luego, era la base de toda la acción escolar. La idea central era adecuar esa actividad a la producción regional; la escuela sería productora de tubérculos, en el altiplano; maíz en el valle; ganado en los llanos; madera en el bosque; de fundarse Núcleos en zonas mineras, tendrían que ocuparse de los cultivos que se pudiesen aclimatar en esas zonas por lo general desérticas, e incidir en la metalurgia y afines.

De la descripción de esta forma de trabajo pedagógico se desprende que el *aula* era, en realidad, el espacio donde se encontraban los cimientos de la manufactura, la industria, la agricultura, ganadería y el comercio con la intelectualidad, eliminando la separación artificial entre el trabajo manual e intelectual. Como método de trabajo didáctico fue una contribución importantísima al pensamiento pedagógico universal.

Un esquema general del modelo pedagógico descrito puede observarse en la ilustración que sigue:



*Ilustración No. 9. Esquema del modelo pedagógico del  
camino de la Escuela de Warisata*

Esta ilustración es la continuación de la anterior, pero, ya ejemplificada con el caso del *modelo pedagógico del camino de la escuela de Warisata*. Así, el *sujeto que enseña* se concibe como un estimulador y propiciador del derecho de hablar y pensar del niño indio, él mismo es un par aventajado. El *sujeto que aprende* es un aprendiz activo-transformador en el trabajo, asimilador, reflexivo y crítico-propositivo. Los *contenidos* constituyen la síntesis de la herencia humana, esto es, de saberes universales, ancestrales y locales. Los *métodos* de aprendizaje y enseñanza basados en la actividad y el trabajo, el taller y el sembrío, la reflexión y la crítica para elaborar abstracciones. De este modo, se da una conjunción entre el espacio meramente cognitivo con el espacio productivo de bienes y servicios. El *entorno*, en realidad, es la propia sociedad

que está integrada a la escuela. Propiamente hablando es la comunidad la que educa al niño indio.

Por tanto, esta ilustración muestra una nueva concepción de aprendizaje y enseñanza que es una contribución de los vencidos de la conquista y colonización europea del siglo XV, los indios de América, a la cultura universal, para educar y formar seres humanos más humanos.

### **Modelo formativo del camino de la escuela de Warisata**

En el esquema propuesto en la ilustración No. 4, el *modelo formativo* constituye el instrumento que todo *camino* de una promesa diseña para la formación de sus *legitimadores* en consonancia con la *promesa*, con el modelo ideológico, el modelo educativo y el modelo pedagógico. En ese sentido, describe los momentos o etapas en la formación del ser humano a partir de un esquema de saberes.

Estos saberes son teóricos y prácticos, científicos y no científicos, valores y creencias, mitos y ritos, que se pretende inculcar y desarrollar en los individuos, cuyo nombre técnico es *currículum*. El diseño del currículum es explícito y, a la vez, implícito —denominado currículum oculto— que establece, por un lado, el límite y, al propio tiempo, el encuentro y fusión entre la *libertad* —el mundo de las decisiones—, y la *necesidad* —el mundo de las regulaciones y normas— en la educación de este ser humano tanto en el plano personal e individual como en comunidades de aprendizaje; y, por otro, establece las normas mínimas o frondosas, según el *modelo pedagógico* que se adopte, siempre en el juego entre el intento de conciliar esta *libertad* y la *necesidad* en la vida en comunidad, en la sociedad donde está inserta este ser humano, para la administración y organización de espacios cognitivos, tecnológicos y/o productivos. Sólo de este modo, la educación puede formar ciudadanos funcionales a los ideales de la promesa en el *camino* ya establecido. Precizando mejor esta idea, el *modelo formativo* se centra y se mueve al ritmo y alrededor del currículum. De ahí la importancia de comprender el papel del currículum en el modelo formativo. Para este propósito obsérvese la ilustración que sigue:



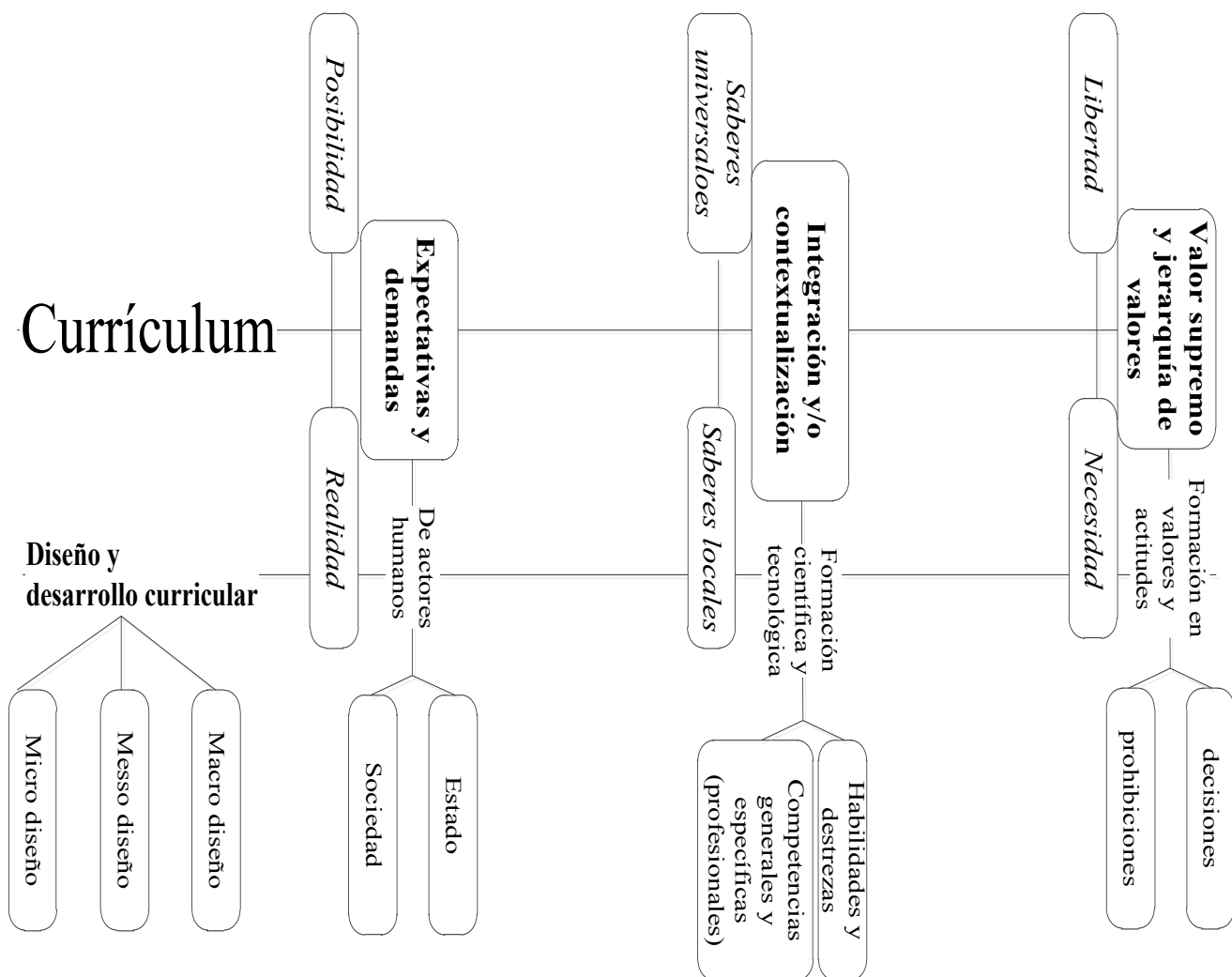


Ilustración No. 10. Esquema del currículum

La ilustración anterior muestra el currículum de un *modelo formativo*, cuya lectura empieza en la línea horizontal superior en la extrema derecha donde se ubica el valor supremo y de él se desprende la jerarquía de valores. En el caso concreto del *camino de la escuela de Warisata* el valor supremo era la *libertad* que sólo era comprensible si, también, estaba presente la *necesidad*. Siguiendo en la misma línea hacia la izquierda se tiene la integración y/o contextualización de *saberes universales y locales*. Finalmente, las *expectativas y demandas* que se han generado en torno a la escuela de Warisata cuya satisfacción esté entre el juego de lo posible y de lo real. En la línea horizontal que sigue abajo se representan los propósitos de la formación educativa en correspondencia a la línea horizontal primera. El rótulo de la

extrema derecha enuncia la *formación en valores y actitudes* para que el sujeto andino gestione, en consonancia al valor supremo y su escala, sus decisiones y prohibiciones. Le sigue la *formación científica y tecnológica* para el desarrollo de habilidades y destrezas y competencias generales y específicas profesionales, como resultado de la integración y/o contextualización de saberes. Las expectativas y demandas son de actores humanos: el estado y la sociedad. Esta línea termina en el extremo izquierdo señalando que todo ello es una conjunción del diseño y desarrollo curricular en sus tres niveles: macro, meso y micro.

Esta explicación descubre que tanto el valor supremo como la jerarquía son instituidos por la *promesa*. Al develarse esto se desprende que el fin último del *camino* de la promesa es materializar este valor supremo. En esta realización siempre están presentes el juego entre el mundo de las decisiones, esto es la *libertad* de tomar una u otra decisión, y el de las *regulaciones* o *normas* que limitan aquella libertad. De ello resulta que educar en el camino de una promesa es formar al individuo humano en una de las siguientes opciones: a) en y para el ejercicio de su libertad o, b) en encadenar con prohibiciones que resultan de las regulaciones o normas. A lo largo de la trayectoria que se dibuja en este juego entre *libertad-necesidad* se ubican los distintos modelos pedagógicos en la tarea de formar al sujeto que aprende, sobre todo, en valores y actitudes frente al propio sujeto y al mundo que lo rodea. Así, en un extremo se ubica el *modelo tradicional* en cuya concepción esta la idea de que el profesor debe disciplinar al estudiante para la obediencia de las normas y leyes morales. En el otro está el *modelo activo y no dirigido* que concibe a la educación como un entrenamiento para el ejercicio de la libertad. Los otros modelos se ubican en los puntos intermedios de estos dos extremos.

La idea de que educar es formar no es reciente, ya desde la antigüedad griega se conceptualizó a la educación como formación del hombre, en el sentido de modelación de acuerdo a un ideal, como en la imagen de un escultor que esculpe el mármol para formar una estatua (Solé Blanch, 2006: 139 y ss.). En este caso, formar al hombre significaba formar su comportamiento y su actitud frente a sí mismo como a su entorno, para que tome decisiones adecuadas o funcionales a la jerarquía de valores de la

promesa, mediante el cincel de la disciplina y de los premios y castigos para ir eliminando aquello que se consideraba superfluo o innecesario. En una sociedad esclavista sólo algún segmento de la sociedad humana tenía el privilegio de la libertad, pero, a ésta se la consideró y denominó como natural, animal o instintiva. Entonces, se identificó a la libertad natural e instintiva con la *barbarie* y a la *civilización* con una especie de libertad artificial, esto es, la libertad normada que apareció cuando se hizo necesaria en la vida social, en la convivencia con otros. De ahí que la educación se entendió como modelar al hombre limitando o domando esa libertad natural con otra, la libertad normada hasta que el propio hombre lo hiciera por cuenta y decisión propia. A eso se llamó *civilización*. Entonces, un hombre civilizado era uno que se autolimitaba, se autoprohibía a la hora de tomar decisiones, esto es, se autodisciplinaba de acuerdo con los límites o prohibiciones que establecía la norma, para tomar sólo aquellas que conducían a la realización del valor supremo de la promesa.

Esta explicación permite entender por qué la historia de la humanidad, la historia de las promesas giró en torno al tránsito de la *barbarie* a la *civilización*. En este tránsito juega un papel protagónico la labor educativa de las instituciones sociales creada para tal fin como un paso obligado de quién quisiese transitar el camino, según cómo se conceptualizaban estos dos conceptos. Por ejemplo, en el marco de la «promesa de San Agustín» *barbarie* era el mundo del pecado, el amarse a sí mismo antes que a Dios en la ciudad terrena, y *civilización* el mundo en la ciudad de Dios. Las «promesas de la modernidad» entendieron por *barbarie* a la vida regida por los instintos, la vida salvaje, y *civilización* a la vida regida por la limitación o sometimiento de esta vida salvaje por *leyes morales*. La educación consistía, de acuerdo a esta concepción en el aprendizaje y la enseñanza de la autodisciplina para tomar decisiones según las *leyes morales*. Estas leyes resultaban del ejercicio de la razón natural en el ámbito de la libertad natural que descubría la libertad artificial o moral cuando se enfrentaba al otro en su diario vivir. En esto consistía el ejercicio de la *libertad*. La educación consistió, pues, sobre todo en la idea kantiana, en transitar de la *barbarie* a la *civilización* hasta llegar a construir una sociedad libre ilustrada que se autoperfeccione constantemente

para la felicidad del hombre. Por ello, la *libertad* no podía entenderse plenamente sin la *autonomía*.

Ahora bien, ¿cuál la utilidad del valor supremo y la jerarquía de valores en el currículum de un *modelo formativo*? En cierto modo establece la identidad del camino de la promesa y el sello particular del modelo formativo del sujeto así como el resto de los modelos mostrados en el esquema del metamodelo. Pues, a partir de este valor supremo y la jerarquía resultante se define la estructura de saberes para que el sujeto que aprende desarrolle ciertas habilidades mentales y destrezas manuales para un desempeño óptimo y exitoso en consonancia con los ideales ya señalados, como parte de la formación del individuo.

El diseño del currículum se desarrolla en tres actos. El primer acto es para la formación o educación en valores y actitudes para que el sujeto aprenda a tomar decisiones y asumir la responsabilidad de esta decisión, como característica fundamental en la vida del ser humano y como materialización del ideal establecido por la promesa. El segundo acto es para la formación científica y tecnológica con el fin de desarrollar habilidades y destrezas así como competencias generales y específicas necesarias e imprescindibles para el desenvolvimiento en la vida cotidiana en una sociedad diseñada por el *modelo ideológico* y que complementa a la educación en valores y actitudes. Este diseño se mueve en el juego de equilibrar o asignar un peso mayor a los saberes universales o los saberes locales. Para comprender mejor este juego se define el *saber* en sentido amplio que comprende el conocimiento científico y tecnológico así como otros tipos de conocimiento: los mitos y ritos, etc. Y, el tercer acto es para responder a las demandas y expectativas que tanto el Estado como la sociedad han generado en torno a la formación del sujeto. En el plano concreto, el Estado espera que los sujetos formados constituyan los agentes legitimadores de la promesa que ha dado origen; la sociedad espera que sean los agentes que promuevan las condiciones materiales para el desarrollo de la sociedad.

Finalmente, el currículum del esquema comentado muestra que éste se expresa en un diseño macro curricular cuyo alcance es global; luego, éste se

desarrolla en un diseño mesoso con alcance medio; y el diseño micro curricular tiene un alcance local.

En el caso de Warisata, el currículum del modelo formativo estaba estructurado con la *libertad* en la cúspide de la jerarquía de valores, porque la escuela debía convertirse en instrumento de la lucha en busca de la *liberación del indio* (Salazar Mostajo, op. cit.: 19). Pero, esta idea de libertad como valor tenía diferencias con la de la modernidad europea. Esta diferencia radicaba en que no se refería a la libertad individual sino a la paridad chachawarmi, tal como concebía al sujeto el pensamiento andino. A partir de este valor se estructuró un sistema que recogía valores de la modernidad así como, también, de la amautica andina. Entre ellos podemos mencionar, la verdad, la justicia, la reciprocidad, la complementariedad, etc., cuyo estudio es aún indicativo en este trabajo.

La contextualización de saberes en el currículum del *camino de la escuela de Warisata* se entendió como integración entre los saberes provenientes del occidente y los de la cultura ancestral andina, y a partir de esta integración se esbozó una nueva forma de concebir la ciencia y la tecnología, la que aún está en construcción.

Finalmente, en cuanto a las expectativas sólo muestra las de la sociedad india oprimida, que significaba la formación de líderes y militantes de la causa india. En cuanto a los niveles de concreción del currículum no hay una claridad, entendible porque esta escuela fue una experiencia particular que duró apenas nueve años.

Ahora bien, el modelo formativo propiamente dicho en el *camino de la escuela de Warisata* se esbozó y ejecutó un diseño que se muestra a continuación.

Escuela Única	Niveles o ciclos	Edad	duración	Perfil terminal	.....	
	<i>Instituto de (investigaciones) indología</i>	.....	.....	.....		
	<i>Sección Normal</i>	.....	4 años	Profesional múltiple y luchador, conductor y líder social del movimiento indio	Continuaron liderando el movimiento iniciado en 1931	
	<i>Sección Profesional</i>	De 13 a ...	Sin límite en el tiempo (4 años)	Preparado para la lucha ventajosa por la vida en la rama de su preferencia		
	<i>Sección Vocacional</i>	De 10 a 12	3 años	Produce objetos de necesidad cotidiana. Maneja herramientas con destreza. Posee redacción propia y composición literaria. Conoce temas de geografía, historia, botánica, zoología, etc., así como habilidades mentales como la clasificación, análisis, síntesis; identifica propiedades y utiliza objetos reales		
	<i>Sección Elemental o pre-vocacional</i>	De 6 a 9	3 años	Desarrolla la lectura y escritura; se ubica, se sitúa y explora el entorno; tiene capacidad de desplazamiento, de equilibrio, de dirección visual, auditiva, motriz; se relaciona con sus semejantes mediante la sociabilidad		
	<i>Sección Jardín Infantil</i>	De 4 a 6	2 años	Conoce la flora y la fauna, cuida el gallinero, palomar, conejos, el ganado de la escuela. Posee concepciones sobre formas, colores, volumen, espacio, así como asocia, crea, inventa a través del arte, lenguaje, y la escritura y lectura en español.		

*Ilustración No. 11. Modelo formativo del camino de la Escuela de Warisata (Elaboración propia con base en Mostajo, op. cit.: 116-131).*

¿Qué muestra la ilustración anterior? Una lectura rápida nos sugiere, en primer lugar, que es un cuadro de doble entrada en filas y columnas. La columna de la extrema izquierda indica, bajo el rótulo de la “escuela única”, que es un diseño de formación acumulativo. La primera fila superior indica los rótulos de las columnas. En segundo lugar, la información que proporciona son las siguientes: una indicación de los nombres de cada nivel y ciclo —la segunda columna— junto con los grupos etarios para cada ciclo —tercera columna— que deben leerse de abajo hacia arriba. En tercer lugar, la duración en años para cada ciclo, en total se requiere ocho años desde el jardín infantil hasta la formación profesional como maestro de indios. En cuarto lugar, el perfil terminal para cada ciclo. Finalmente, un comentario si corresponde.

Debemos señalar que a partir de este bosquejo se materializó la formación de los indios tal como se plantearon en Warisata. Por el corto tiempo que duró esta experiencia no pudieron desarrollar el *Instituto de Investigaciones sobre Indología*, por ello, este bosquejo queda ahí, como una indicación para el futuro.

Como síntesis de este capítulo podemos decir que el *camino de la escuela de Warisata* es todavía un bosquejo, dependerá su desarrollo según los acontecimientos futuros vayan sucediendo en la realización de la «promesa de Warisata», cuya historia recién está escribiéndose en sus prolegómenos.

## Capítulo V

### ***Perspectivas futuras de la «Promesa de Warisata»***

En este capítulo realizamos una prospectiva de la «promesa de Warisata» a partir de un breve análisis de la evolución y desarrollo de la «promesa de San Agustín» y de las «promesas de la modernidad». En esta tarea está presente la idea de que utilizando el análisis genealógico<sup>209</sup> como método de estudio se puede develar el desarrollo y evolución de los replicadores culturales que encierra una promesa y, con ello, poner de manifiesto una regularidad susceptible de ser modelada. A partir de este modelo resultante, conjeturar “racionalmente” con otros casos semejantes. En otras palabras, si lográramos obtener un modelo explicativo sobre la génesis, el desarrollo, la decadencia o vigencia de las promesas estudiadas en los capítulos anteriores, con este modelo obtenido, podemos “pronosticar” el destino o la perspectiva futura de la «promesa de Warisata». Por tanto, la pregunta de este capítulo es la siguiente: ¿Cuáles son las perspectivas para la realización de la «promesa de Warisata» en la historia mundial? El objetivo resultante se formula como *develar el modelo descriptivo que permita identificar los elementos de la promesa para realizar una prospectiva sobre las posibilidades de realización*.

Como en los casos de los capítulos anteriores de la pregunta principal de este capítulo se desprenden otras. ¿Cómo y con qué instrumentos realizar la prospectiva de una promesa? ¿Cuáles son los elementos de una promesa que conforma un modelo descriptivo? ¿Cómo fue la evolución de las promesas estudiadas de acuerdo al modelo descriptivo? Y, ¿qué pronóstico resulta de la aplicación del modelo descriptivo a la «promesa de Warisata»?

---

<sup>209</sup> Esta palabra ha sido popularizado por M. Foucault (1998: 22 y ss.) para significar el acoplamiento de saberes universales dominantes con los *saberes sujetos* de las memorias locales. En ese sentido es un enfrentamiento y, al mismo tiempo, una interpenetración entre estos saberes, en cuyo forcejeo el conocimiento y discurso científico se devela como un útil para controlar y someter a los *saberes sujetos*.

Nuestra interpretación de este término es que la genealogía permite rastrear los orígenes de los *replicadores culturales* mostrando su génesis, evolución, desarrollo y vigencia según el principio formulado por Dawkins (2002: 19 y ss.).



Entonces, previamente, describimos los elementos constitutivos de cualquier promesa y su papel en la legitimación de ella.

### **Modelo descriptivo de los elementos constitutivos de toda promesa**

Toda promesa al formularse, inicialmente, surge como un producto de los deseos o aspiraciones de un grupo social históricamente determinado y, al propio tiempo, dirigido a ese mismo grupo, que se constituye en la *base social* de la promesa. La característica general de esta base es que consta de individuos excluidos y marginados de los beneficios materiales y espirituales alcanzados por una sociedad en un momento histórico, por ello, sus deseos y aspiraciones están invisibilizados o sepultados por el discurso dominante y, a su vez, descalificados como irrealizables por pretender alterar el orden establecido (cfr. Benjamin, op. cit.: 181 y ss.). Ello explica por qué son contestatarios al orden y la estructura social dominante vigente (cfr. Austin, op. cit.: 4 y ss.). Por lo tanto, este *grupo de personas*, la *base social*, constituye el primer elemento de la promesa, a su vez, destinatarios de la *intencionalidad*<sup>210</sup> de la promesa. De este modo, la *intencionalidad*, cuando la promesa se legitima, se convierte en el motor o fuerza que presiona a la realización de la promesa. Es este momento cuando se dota de otros replicadores que juegan un papel normativo y coercitivo.

De la *intencionalidad* se deduce el *contenido* de la promesa, que es el segundo elemento. El contenido es la expresión o explicitación de las esperanzas o deseos subjetivos de las personas que permanecieron latentes a lo largo del tiempo y que, luego, en su formulación se explicitan. Estas esperanzas o deseos individuales, cuando son compartidos con «otros», que constituyen, a su vez, un proceso pedagógico, se transforman en «replicadores

---

<sup>210</sup> Recuperamos la palabra «intencionalidad» en el sentido conceptualizado por Francisco Brentano (192?: 25 y ss.) cuando habla de los fenómenos psíquicos. Al respecto, dice:

Todo fenómeno psíquico está caracterizado por lo que los escolásticos han llamado inexistencia [—no significa la no-existencia, sino la existencia en—] intencional (o mental) de un objeto, y que nosotros llamaríamos [...] la referencia de un contenido, la dirección hacia un objeto (por el cual no hay que entender aquí una realidad) o la objetividad inmanente. Todo fenómeno psíquico contiene en sí algo como su objeto, si bien no todos del mismo modo.

Esto quiere decir, que toda promesa tiene su existencia en la aspiración o deseo del grupo social al que se dirige, que es la objetividad inmanente.

culturales» que se propagan en la mayoría de los miembros que constituyen la *base social*. Inclusive puede trascender al grupo inicialmente destinado para abarcar a otros sectores sociales. Entonces, se inicia el proceso de *legitimación* de la promesa que no es otra que la instrumentalización politológica del diseño pedagógico. La *legitimación* es la adopción del *contenido* de la promesa por la mayoría de los miembros, calando hondo en la subjetividad de los individuos de la base social de tal modo que hacen suyos y apetecibles para realizarla en la historia. Es decir, de la *inexistencia intencional* o existencia mental se transforma en *existencia* real y física.

Cuando estos replicadores se *legitiman*, es decir, se internalizan en la mente de las personas y se hacen creíbles y apetecibles, motivan e incitan a los individuos a la *acción* con el fin de materializar la promesa. El desenlace de esta *acción* puede resultar exitoso o desastroso, dependiendo de la velocidad y la fuerza de la *intencionalidad* en el proceso de legitimación. Esta *acción* constituye, pues, el tercer elemento de la promesa.

La historia ha mostrado que entre la Promesa y la *acción* emprendida no siempre ha habido correspondencia ni simetría. En tales casos, la promesa se ha deslegitimado, hecho que ha significado la extinción de la promesa. Pero, también, ha habido promesas que se han realizado exitosamente en la historia. Estos últimos casos han sido posibles por la actuación de los *legitimadores*, generalmente, los líderes de la *base social* que junto a sus aparatos institucionales como instrumentos politológicos que se han dotado, esto es, los sistemas educativos y distintos medios de comunicación y difusión que las tecnologías han provisto de acuerdo al desarrollo científico y técnico de ese momento histórico, estimularon la replicación, en lo posible, longeva, fecunda y exacta de los «replicadores culturales» según los principios dados por Dawkins (2002: 19 y ss.), ya descritos en el capítulo I de este trabajo. La actuación de los *legitimadores* se ha centrado, fundamentalmente, en establecer y mantener la correspondencia y simetría entre la promesa y la *acción* en el curso de su realización para satisfacer las expectativas generadas por la promesa en la *base social* que la sustenta. Pero, estas expectativas siempre se han mostrado cambiantes en la medida en que la promesa se realizaba, haciendo difícil la satisfacción de las expectativas de todos los individuos, mucho más si la *base*

*social* mutaba, tanto en cantidad como en calidad, por las nuevas condiciones socio-históricas que implicaba la realización de la promesa. Dicho con otras palabras, la promesa originalmente formulada ya no podía satisfacer las expectativas cambiantes de los individuos; sumado a esto, la propia evolución de la promesa por el intercambio intercultural que significaba el contacto con otras culturas. Para resolver este problema, los *legitimadores* se vieron obligados a adecuar o crear nuevos «replicadores culturales» con el propósito de mantener la vigencia de la promesa provocando, de este modo, también, la evolución o mutación de la promesa. Estos cambios o mutaciones, que influyeron notablemente en la *intencionalidad* y el contenido de la promesa, siguen una lógica de la cual puede desprenderse un modelo útil para prospectar las perspectivas de cualquier promesa futura.

En síntesis, en cualquier promesa podemos encontrar los siguientes elementos: a) de índole **objetiva**, en este caso, la *base social* que la sustenta y a la que se dirige la *intencionalidad* de la promesa, cuyo rasgo principal es su carácter cambiante y no definitivo; b) de índole **subjetiva**, el contenido y la *intencionalidad* de la promesa expresada en los «replicadores culturales» internalizados, también, sujeto a las mutaciones que obliga el proceso de legitimación; y c) el **nexo** que liga lo **objetivo** y **subjetivo**, esto es, las *acciones* emprendidas para realizar o materializar la promesa. Tanto los elementos objetivos y subjetivos como las *acciones* evolucionan o mutan según algún mecanismo y principio “racional”; por lo que, para entender este punto, debemos precisar el concepto de «razón», de «racional» o «racionalidad».

Por *razón* entendemos el *principio* y por *racional* el *mecanismo* que posibilita pensar que existe un encadenamiento entre algos o cosas como ser: ideas, procesos, objetos, etc. Si se logra establecer este encadenamiento, entonces, las cosas pensadas como encadenadas se hacen inteligibles para cualquier individuo que interprete este mecanismo; pero, al mismo tiempo, el *principio* mismo se hace inteligible. Ahora bien, la pregunta es: ¿cómo obtener este principio? Los primeros filósofos griegos creyeron que este principio se podía encontrar o deducir de la naturaleza, y en ella se encontraba incluido el ser humano, por ello la preocupación por la búsqueda del *arjé* de las cosas. En cambio, los filósofos medievales sostuvieron que un «ser extrahumano»

trascendente a lo humano y, al mismo tiempo, «humano por excelencia», era la fuente de este principio que se denominó Dios. Dios dotó al ser humano de una facultad que le permitía el acceso a la razón, pues, estaba hecho a su imagen y semejanza. Con ello preparó el camino para que los filósofos de la modernidad buscasen este principio en el habla o *discurso* de la especie humana, del *homo sapiens*. En todo caso, los filósofos griegos se dieron cuenta que este principio debiera ser el mismo tanto para la naturaleza, para la facultad humana como para el habla, de ahí la denominación de *razón* y *logos* a este principio (cfr. Choza, 2002, 70 – 73).

¿Cómo descubrir este mecanismo en el caso concreto de las promesas? No hay otro camino que el análisis genealógico, como método de estudio, que permita visibilizar el mecanismo como modelo subyacente.

### **Breve descripción de la génesis, evolución, desarrollo y vigencia de la «Promesa de San Agustín»**

Interpretando a E. Fromm (1994: 19 - 38), podemos afirmar que los replicadores culturales que constituyen la «promesa de San Agustín» tienen su origen en las esperanzas y aspiraciones de un grupo social plenamente identificado en Palestina que aparece en el período comprendido entre el año 4 a. C. hasta el 6 d. C., conocido como *Am Ha-aretz* (traducido literalmente como gente de la tierra). En esa época la estructura social de Palestina estaba compuesta por una clase alta —la aristocracia feudal eclesiástica y adinerada— conocida como los *saduceos*; luego, por la clase media, los *fariseos*; el *proletariado* desocupado y hambriento, a los que se incorporaban los campesinos; y, por debajo de éstos, los *Am Ha-aretz*<sup>211</sup>. Éstos últimos,

---

<sup>211</sup> Por ejemplo, la opinión que tenían las clases dominantes sobre los *Am Ha-aretz* era la siguiente:

- a. que no se puede depender como testigo ni se puede aceptar ninguna declaración de ellos,
- b. no se le puede hacer compartir un secreto,
- c. no confiarle el cuidado de un huérfano,
- d. ni hacerle depositario de fondos reunidos para fines caritativos,
- e. uno no puede salir de viaje en su compañía,
- f. no se le debe avisar si se ha perdido algo (cfr. Fromm, op. cit.: 21 – 22).

En otras palabras, eran hombres de los que se dudaba su integridad moral quizá por la carencia de una educación de acuerdo a los valores de la sociedad judía de entonces.

desde el punto de vista económico y social, estaban fuera de la sociedad judía, por tanto, marginados y excluidos. Esta condición explica por qué las aspiraciones de este grupo social adquiriesen un contenido revolucionario en su afán de emanciparse de su propia aristocracia y de los extranjeros romanos, esto es, liberarse de la opresión doméstica y extranjera. Pero, al mismo tiempo, la aparición de movimientos religiosos mesiánicos que recogían estas aspiraciones.

¿Cuál era el contenido de estas aspiraciones? Fundamentalmente, esperaban la aparición de un líder que les organice y les conduzca a la liberación de la opresión doméstica y extranjera con el fin de que se les reconozca y se les reivindique en su condición de *seres humanos* y, a partir de ese momento, disfrutar del reconocimiento social, del prestigio y honor, a su vez, de la riqueza material para vivir dignamente como humanos, dada la pobreza, con su secuela de hambre y miseria, en la que vivían hasta entonces. De esta condición miserable, tanto material como espiritual, responsabilizaban a las clases dominantes y a los opresores extranjeros, expresado en un profundo odio hacia ellos.

Después del año 6 d. C., estos movimientos se radicalizaron, entre otras cosas, por la actitud conciliadora de los *fariseos* con los romanos. Pero, el hecho más importante para esta radicalización fue el intento de los romanos por dominarlos ideológicamente imponiendo el culto al emperador, como una nueva religión, erigiendo una estatua del César o el águila romana en el templo de Jerusalén. Ello provocó que las tendencias más revolucionarias perdieran su carácter político y, más bien, transfirieran sus esperanzas al nivel de las fantasías religiosas, fusionándose con los movimientos mesiánicos ya descritos. Los años 66 a 68 d. C. son testigo de guerras sangrientas entre los movimientos revolucionario-religiosos judíos contra los romanos, acompañados, simultáneamente, con la aparición de escritos populares de carácter apocalíptico. Estos escritos constituían una respuesta de los palestinos pobres contra los romanos en el intento por dominarlos ideológicamente y, al mismo tiempo, una crítica a la opulencia de su aristocracia. En ellos se mostraba una visión del futuro aterrador, de sufrimiento y de desgracia para los ricos y de protección para los elegidos, hasta que la

aparición del Hijo del Hombre, envuelto en gloria y esplendor, terminaría con el sufrimiento de los pobres (Fromm, op. cit.: 26 – 29). El anhelo y esperanza de los pobres y oprimidos era la expresión, simultáneamente, de un odio reprimido desde hace unos dos mil años atrás hacia los ricos, los poderosos y los sabios, y un resarcimiento en el plano material y espiritual por los ultrajes recibidos. Todo ello mostró que la lucha ideológica entre los pobres y marginados de palestina contra los poderosos judíos y opresores romanos se expresó, en el fondo, en una lucha religiosa.

En esta lucha, el naciente cristianismo tuvo mucho que ver en esta historia. A partir de entonces, se visibilizó con mayor nitidez el frente donde se libraba la batalla ideológica que es en el plano religioso, situación que perdura aún hasta nuestros días. De ahí la importancia de estudiar la formación del cristianismo como fenómeno social para entender la formación de la *base social* de la «promesa de San Agustín».

Todo lo anteriormente dicho permite afirmar que los pobres, los desheredados y marginados de la sociedad judía fueron la *base social* del cristianismo primitivo como producto de la vida religiosa del judaísmo posterior. De este modo, esta *base social*, que fue transformándose con el correr del tiempo, se convirtió en un catalizador que posibilitó la transición del mundo antiguo al mundo medieval para convertirse, después, en el hacedor y configurador de un nuevo orden mundial, el mundo medieval, de la mano de los «replicadores culturales» de la «promesa de San Agustín» y de sus legitimadores.

¿Cómo fue este proceso?

W. Jaeger (1985: 9 – 21) describe brillantemente este momento histórico y lo califica como un encuentro natural o de continuidad histórica en el que la cultura griega, en expansión mundial desde hace tres siglos atrás, engarza con el cristianismo primitivo. Dicho de otro modo, “el *kerigma* cristiano no se detuvo en el mar muerto ni en la frontera judía, sino que superó su exclusividad y su aislamiento local y penetró en el mundo circundante, mundo dominado por la civilización y lengua griega (op. cit.: 12). Este hecho significó la helenización del cristianismo o la cristianización del mundo de habla griega del imperio romano,

hasta el punto en que los cristianos primitivos adoptaron el griego como su lengua en desmedro del arameo, que era la lengua utilizada hasta entonces.

¿Cuál fue el efecto de esta helenización?

Jaeger (op. cit.: 14) dice: “con el uso del griego penetra en el pensamiento cristiano todo un mundo de conceptos, categorías intelectuales, metáforas heredadas y sutiles connotaciones”. Pero el efecto más resonante fue el hecho de que permitió la universalización del cristianismo como religión mundial constituyéndose en la antesala de la «promesa de San Agustín».

¿Cómo sucedió este fenómeno?

J. Choza (2003: 15 - 16), nos proporciona una explicación que se resume en la siguiente frase. La penetración del idioma griego, así como la del pensamiento griego, significó la penetración y predominio en el pensamiento de los cristianos primitivos del paradigma *onto-teo-lógico* que los griegos vinieron fraguando desde el siglo VI a. c., significando la adopción de este paradigma la adopción de un instrumento para explicar el mundo y la realidad. Esto facilitó que el mensaje evangélico se vistiera de formalizaciones filosóficas y teológicas, cuyo desarrollo terminaría a finales de la edad antigua, justamente cuando San Agustín escribía su libro *La Ciudad de Dios*.

La historia del desarrollo de este paradigma *onto-teo-lógico*, como denominan los filósofos postmodernistas, o de la *actitud teórica*, según la terminología de los fenomenólogos, o de la *razón ilustrada*, en la expresión de la teoría crítica, se conoce como la transición del *rito* al *mito* y, de éste, al *logos* en la historia de la cultura occidental (Choza, 2002: 80).

Los ritos se originaron como formas embrionarias de reflexión con los que los hombres tomaron conciencia de sí mismos. Comenzaba con mirarse la cara, las manos, el cuerpo, etc., luego, marcarlos ya sea con colores, heridas, perforaciones, incrustaciones, fueron “los actos de signarse, pre-signarse, tomar posesión, saber lo que es de uno, conocer y reconocer lo propio” (Choza, 2002: 29).

En el rito o la acción ritual se reconocen los siguientes elementos: a) *kinéticos*, como movimientos del rostro, gestos corporales, saltos y danzas, y otros; b) *gráficos cromáticos*, como pinturas en las paredes, en el suelo, en el

cuerpo; c) *sonoros fónicos, verbales o instrumentísticos*, como gritos, palabras, ritmos de tambores y de otros; d) *instrumentales*, como amuletos, plumas, sangre, etc. (Choza, op. cit.: 53 – 54). De estos cuatro elementos, el *sonoro* tiene importancia, porque al emanciparse y autonomizarse cobra preeminencia la narración de la acción ritual, es decir, que en vez de ejecutarse y vivenciarse el rito se cuenta o narra mediante historias, cantos, poesía, etc. “De lo contado o pensado a lo ejecutado realmente hay diferencia, y no sólo en cuanto al contenido, sino también y sobre todo en cuanto a la realización, y se trata de la diferencia entre lo impotente y lo poderoso” (Choza, op. cit.: 58). Este proceso constituye, pues, el paso del *rito* al *mito* y es una racionalización del rito más que una explicación de su significado.

¿Cómo se da el paso del *mito* al *logos*?

La respuesta a esta pregunta, según Choza (2002: 79 y ss.), se desprende del análisis de los sentidos de la palabra «ser» escrito por Aristóteles en el libro V de la *Metafísica*<sup>212</sup>. En él se encuentran los siguientes sentidos: a) el sentido de la *sustancia* y *acto*, b) el sentido de lo *verdadero* y *falso* y, c) el sentido de *potencia* y *acción*. Sin embargo, le corresponde la primacía al ser tanto en a) como en b), es decir, tanto en el de la *sustancia* y *acto* como en el de *verdadero* y *falso*, por cuanto hay correspondencia entre el *logos proposicional* —el sentido del inciso b)— con el *logos del ser* —el sentido del inciso a)—, porque “la forma que la realidad tiene de suyo se corresponde con la forma expresada en las proposiciones. [Ello significa que se] consolida el concepto de *razón* como *racionalidad* reflexiva y científica, es decir, como primacía del

---

<sup>212</sup> En el libro de Aristóteles se lee:

El ser se entiende de lo que es accidentalmente o de lo que es en sí. Hay, por ejemplo, ser accidental, cuando decimos: *el justo es músico; el hombre es músico; el músico es hombre*. [...] Cuando se dice: *una cosa es esto o aquello*, significa que esto o aquello es el accidente de esta cosa. [...]. El ser en sí tiene tantas acepciones como categorías hay [...]. Unas son esencias, otras cualidades, otras designan la cantidad, otras la relación, otras la acción o la pasión, otras el lugar, otras el tiempo: el ser toma en el mismo sentido que cada uno de estos modos. [...]. *Ser, esto es*, significan que una cosa es verdadera; *no ser*, que no lo es, que es falsa, y esto se verifica en el caso de la afirmación como en el de la negación. [...]. Finalmente, *ser* y *siendo* expresan tan pronto la potencia como el acto de estas cosas de que hemos hablado (Aristóteles, 1972: 110 – 111).

Pero, también, es importante el libro VII de la *Metafísica* de Aristóteles que explicita los sentidos del ser.



conocimiento teórico” (Choza, op. cit.: 82), pero, fundamentalmente como fórmulas lógicas. De ahí que, como dice Choza (op. cit.: 83), “ciertamente el momento definitivo en la consolidación de la actitud teórica puede considerarse la elaboración del *Organon*, y que es Aristóteles, «el fundador de la lógica» [...], el que sanciona la hegemonía del paradigma onto-teo-lógico”. Dicho con otras palabras, el paso del *mito* al *logos* consistió en que las narraciones o relatos tanto escritos como pensados se los hace ahora mediante fórmulas lógicas, esto es, el razonamiento discursivo y reflexivo según ciertos principios *racionales* que se cree corresponden a los del *ser*.

¿Qué implicaciones tuvo en el pensamiento de los cristianos primitivos? Éstos, como herederos de las prácticas religiosas<sup>213</sup> judías, comenzaron dando mayor énfasis a las prácticas rituales, pero, al adoptar el paradigma onto-teo-lógico e imbricarse con el pensamiento griego sus *creencias* se transformaron en *dogmas*. A su vez, a ello hay que sumar la contribución latina expresada en el predominio de lo *oficial* y *público*, como en el mundo romano. Por lo tanto, el culto y la interpretación de la realidad se establecieron en términos *epistémico-gnoseológicos* y en términos *públicos*, convirtiéndose, de este modo, el cristianismo en una religión culta para hombres cultos, y con una jerarquía como la que existía en el imperio romano. Esto significó que la **forma** y **contenido** del cristianismo posterior al primitivo se transformase de una *ritual o cúltica* en una *epistémica-gnoseológica y pública*. Esta transformación implicó que las *creencias* del cristianismo primitivo adoptasen fórmulas racionales declaradas públicamente como verdades, es decir, como *dogmas*, proceso por el cual el mensaje evangélico se revestía de formalizaciones filosóficas y teológicas a finales de la edad antigua. Con ello, los conceptos *civilización* y *barbarie* adquirieron un nuevo contenido. *Civilización* era el mundo cristiano y *barbarie* lo no cristiano. Y es en este momento cuando se formuló la «promesa de San Agustín», por eso esta promesa pretendió ser la explicación de la Historia de la Humanidad, la Filosofía de la Historia humana. La «promesa de

---

<sup>213</sup> De acuerdo a la caracterización de Choza (op. cit.: 29), los elementos de una religión son: a) las creencias, b) el culto o las prácticas rituales, c) las prescripciones morales, y, d) las plegarias o lo dialógico para la comunicación interpersonal. Según el énfasis que se dé a las *creencias* o al *culto* o *prácticas rituales* una religión puede ser *teorética* o *pragmática*, pero, depende, sobre todo, de la cultura de la cual forma parte esta religión.

San Agustín» fue la formalización filosófica de las aspiraciones de grupos sociales en principio marginados de la sociedad, luego, olvidadas y adecuadas a las clases sociales acomodadas cuyas aspiraciones ya no se expresaban en lo real y físico sino en la imaginación fantasiosa. Esta promesa es la que construyó el mundo religioso medieval. Sin embargo, entra en crisis y emerge otro conjunto de promesas denominada como las de la modernidad.

### **Breve descripción de la génesis, evolución, desarrollo y vigencia de las «Promesas de la modernidad»**

El origen de las «Promesas de la modernidad» se ubica históricamente en el siglo XII, en la ciudad de París, entre un grupo de intelectuales rebeldes denominado los «goliardos». El historiador Jacques Le Goff (1996: 39 y ss.) los caracteriza como un extraño grupo de intelectuales que tenían a París como el paraíso en la tierra, la rosa del mundo, el bálsamo del universo. No se sabe el origen del nombre, sin embargo, estos intelectuales errantes generaban sentimientos encontrados, se los miraba con ojos enternecidos o con desprecio, llamándoles vagabundos, bribones, juglares, bufones, turbadores del orden y, por tanto, peligrosos por atentar contra el orden establecido. Quizá por esta razón, otros veían en los «goliardos» como una especie de *intelligentzia* urbana, un medio revolucionario que encarnaba todas las formas de oposición declarada al feudalismo. Sin embargo, ante todo, eran intelectuales vagabundos y rebeldes contra el sistema del que eran su producto, quizá, por ello tenían limitaciones y no mostraron pretensiones políticas.

En palabras de Le Goff (op. cit.: 40):

Los goliardos son producto de esa movilidad social del siglo XII. El primer escándalo para los espíritus tradicionales es el hecho de que esas gentes escapan a las estructuras establecidas [...]. Para ganarse la vida a veces esos estudiantes se convierten en juglares o bufones... [Pero] se designa a todos aquellos que se consideran peligrosos, aquellos a quienes se quiere separar de la sociedad: un jocular es, pues, un indeseable, un rebelde.

Acaso lo más importante de este movimiento intelectual y estudiantil sea la crítica a la sociedad feudal cristiana. Dice Le Goff (op. cit.: 42 -43), “es significativo el hecho de que la poesía goliardesca fustigue [...] a todos los representantes del orden de la Alta Edad Media: el eclesiástico, el noble y hasta el campesino”. La crítica a la Iglesia era dirigida principalmente al Papa, al Obispo y al Monje por estar social, política e ideológicamente vinculados con las estructuras de la sociedad de entonces.

La inspiración antipontificia y antirromana de los goliardos se mezcla, sin confundirse con ellas, con otras dos corrientes: la corriente de los gibelinos, que ataca sobre todo las pretensiones temporales del papado y sostiene el partido del imperio frente al del sacerdocio, y la corriente moralizadora, que reprocha al pontífice y a la corte romana los acomodos con el siglo, el lujo, el gusto por el dinero [...]. Pero, por el tono y el espíritu, los goliardos se distinguen muy claramente de los gibelinos. En el pontífice romano y en su corte atacan al jefe y a los garantes de un orden social, político e ideológico, es más aún, de todo un orden social jerarquizado, pues, más que revolucionarios, los goliardos son anarquistas (Le Goff, op. cit.: 43).

Sin embargo, lo más significativo fue el repudio a la ideología esencial y parte sustancial del cristianismo y de la «Promesa de San Agustín» que Le Goff (op. cit.: 45) señala con toda precisión: “el repudio de toda una parte del cristianismo, esa parte que quiere apartarse del siglo, esa parte que rechaza la tierra, que abraza la soledad, el ascetismo, la pobreza, la continencia y hasta la ignorancia, considerada como renuncia a los bienes del espíritu”. En otras palabras, rechazaban la promesa de la vida eterna en la ciudad de Dios y planteaban que el paraíso prometido debía realizarse en esta tierra, en lo real y físico, y no en la fantasía imaginaria de la religión cristiana. Esto significó, interpretando a Le Goff, la confrontación entre dos formas de vida y dos visiones del futuro: una, la vida activa y, otra, la vida contemplativa. La vida activa fue realizar el paraíso prometido por el cristianismo maduro en la tierra y no la búsqueda apasionada de la salvación fuera del mundo, que es la vida contemplativa expresada y representada por el *camino del peregrino*. De este

modo, los goliardos, a su modo, minaron los fundamentos de la «promesa de San Agustín» y prepararon el camino para la formulación de las «Promesas de la modernidad».

La sátira y crítica goliardesca alcanzó también a otros estratos sociales. Como hombres de ciudad expresaban su desprecio hacia los campesinos por encarnar el mundo rural, entendido como la *barbarie*; al noble les negaban sus privilegios de nacimiento y oponían un nuevo orden fundado en el *mérito*; al militar les oponía una nueva forma de combate: los combates del espíritu. En este sentido, ridiculizaban los hechos de las armas y las hazañas guerreras y dignificaban las justas de la *dialéctica*. Pedro Abelardo<sup>214</sup>, en este sentido, se constituyó en el típico representante de esta forma de concebir los combates del espíritu. Con ello configuraron un nuevo ideal de hombre como individuo, como un intelectual de nuevo estilo, que tiene éxitos en esta vida mundana y terrenal y en su relacionamiento con las mujeres, jactándose del favor que gozaban de ellas<sup>215</sup> (cfr. Le Goff, op. cit.: 45 – 47).

A fines del siglo XIII los goliardos desaparecieron, en parte, por el auge de las corporaciones universitarias, sin embargo, dejaron un legado muy importante, sembraron los replicadores culturales que, al evolucionar siglos más tarde, serán retomados por los enciclopedistas franceses, quienes plantearán la *emancipación de la humanidad* de la servidumbre y barbarie que condujo la «Promesa de San Agustín». En ese sentido, es un antecedente muy importante en la formulación de las «promesas de la modernidad».

Paralelamente a lo acontecido en París, otro hecho, también muy importante, acaecía en el norte de Italia, descrito por Quentín Skinner (1993: 23 y ss.). Se trata de la gestación del ideal de la *libertad* y de la *autonomía* en las

---

<sup>214</sup> Pedro Abelardo en su *Historia de mis desventuras* (1983: 13), se expresa así: “Estimando como más valiosa la armadura de los razonamientos dialécticos que los demás aspectos de la Filosofía, cambié las otras armas por éstas y antepuse a los trofeos de las armas bélicas la contienda de las disputas”. Con ello muestra el espíritu goliardesco, del que era uno de sus principales representantes.

<sup>215</sup> Por ejemplo, es interesante este poema (en: Le Goff, op. cit.: 47):

“Según la ciencia,  
Según las usanzas,  
En amor el clérigo se revela  
Más apto que el caballero”.

ciudades-república como Pisa, Milán y otras. Citando a Otón de Fresinga, Skinner nos cuenta que ya a mediados del siglo XII una nueva y sorprendente forma de organización social y política había emergido en estas ciudades del norte de Italia, puesto que había desaparecido todo vestigio de organización política de carácter feudal y que casi todos los ciudadanos, incluyendo los poderosos, reconocían la autoridad de la ciudad, convirtiéndose, de este modo, en ciudades-república gobernadas por un «*cónsul*», éste elegido y designado por los ciudadanos, cuyo mandato duraba un año con el fin de asegurarse de que su afán de poder fuese contenido y se mantuviera el del pueblo; luego apareció el gobierno del «*podestá*», éste era un ciudadano de otra ciudad elegido de este modo para asegurar la administración imparcial de la justicia. En ambos casos, el rasgo distintivo del sistema fue que siempre era éste un funcionario asalariado, nunca un gobernante con independencia. Hacia fines del siglo XII esta forma de autogobierno *autónomo* había sido adoptada por casi todas las ciudades principales del norte de Italia.

Sin embargo, había algo incoherente en este sistema de autogobierno. Estas ciudades eran independientes y autónomas *de facto*, pero, aún seguían siendo vasallos del Sacro Romano Imperio *in iure*, padeciendo, por este hecho, ataques constantes desde el poder civil como religioso con desenlaces distintos, aunque el ideal siempre pervivió. Por esta razón, comenzaron a buscar argumentos que hicieran posible la independencia y autonomía *in iure*. En este afán reconceptualizaron el término «libertad» para significar tanto la independencia política como el autogobierno republicano (cfr. Skinner, op. cit.: 27). Además, en el curso de esta historia, las ciudades-república pasaron momentos difíciles por las luchas fraccionales internas que pusieron en peligro la estabilidad del sistema republicano, obligando en algunos momentos a adoptar un «déspota» y abandonar sus constituciones republicanas y aceptar el férreo régimen de un solo *Signore* para alcanzar la paz civil (Skinner, op. cit.: 43). Este hecho alimentó aún más la necesidad de desarrollar toda una gama de armas ideológicas para defender la independencia y la autonomía de las ciudades-república. La satisfacción de esta demanda, en una interpretación a Skinner (op. cit.: 43 – 87), podemos decir, provino de dos fuentes: a) la

enseñanza y estudio de la retórica y, b) la introducción del pensamiento político de la escolástica en las universidades italianas.

La *retórica*, denominada *ars dictaminis*, se entendió como la ciencia del habla, en un principio de la escrita, que consistía en el aprendizaje de las destrezas para redactar cartas oficiales y otras semejantes con un máximo de claridad y fuerza de persuasión, capacidad que era sumamente remunerada en el afán de preparar juristas y jueces. Además de especificar reglas generales, se acompañaba con modelos de cartas para la adquisición práctica de estas destrezas. Fue por medio de estos modelos que los profesores de esta parte de Italia se dieron cuenta que no estaban solamente inculcando reglas teóricas sino de contenidos jurídicos, sociales y políticos de las ciudades-república italianas. Poco después, muchos profesores comenzaron a combinar la enseñanza epistolar con el arte de hacer discursos, el *ars arengendi*. Por ello, anexaron listas de oraciones modelo además de las habituales listas cartas-modelo a sus tratados teóricos. Esta práctica se convirtió, de forma encubierta pero sistemática, en un análisis de las cuestiones públicas y políticas importantes de la región, presentándose los profesores como sabios consejeros políticos. De este modo, la enseñanza del *ars dictaminis* y del *ars arengendi*, que empezó en el siglo XII y continuó hasta muy entrado el siglo XIV, jugó un papel muy importante en la formación de la incipiente ideología liberal que, luego, dominará el pensamiento político y filosófico de la cultura occidental; y se convirtió en un difusor y legitimador del replicador cultural del ideal de *libertad* y la *autonomía* (cfr. Skinner, op. cit.: 43 – 58). Esto quiere decir, que la idea de “*libertad*” y de la “*autonomía*” kantiana, que es parte sustancial de las «promesas de la modernidad», tiene sus antecedentes en estos replicadores culturales que los teóricos de las ciudades-república elaboraron, principalmente, los profesores de retórica de las universidades italianas de los siglos XII y XIII, entendiendo por *libertad* la *independencia política*, esto es, no depender de ningún rey, emperador o príncipe; y *autonomía* el *autogobierno*.

La otra fuente, para el desarrollo de la ideología para la defensa de las ciudades-república, como la otra línea del germen del liberalismo moderno, fue la introducción del escolasticismo en las universidades del norte de Italia, que

se remonta al siglo XII, cuando el cuerpo principal de las obras de Aristóteles se filtró a Europa por el califato de Córdoba. El pensamiento dominante hasta entonces, de inspiración agustiniana, veía en el pensamiento aristotélico como una amenaza a la concepción que había forjado el cristianismo sobre la sociedad política de Europa, como un orden divinamente gobernado impuesto a los hombres caídos como remedio a sus pecados, en el que el *camino del peregrino* en la tierra era una preparación para la vida futura. En cambio, en el planteamiento de Aristóteles se concebía que la *polis* era una creación puramente humana destinada a alcanzar fines, también, humanos: el *arte de vivir y vivir bien*. Entonces, surgió un gran problema: ¿Cómo conciliar esta visión de la autosuficiencia de la vida civil mundana con las preocupaciones más centradas en el mundo extra mundano, característica del cristianismo agustiniano; es decir, cómo armonizar el pensamiento griego con el cristianismo medieval? Este tema fue abordado en la universidad de París por Alberto Magno y Santo Tomás de Aquino, contribuyendo, de este modo, notablemente, a la construcción del sistema filosófico conocido como la *escolástica*. (cfr. Skinner, op. cit.: 70 – 72). Entonces, es este pensamiento el que penetró en la mente de los defensores de la *libertad* y la *autonomía* de las ciudades–república italianas.

Los ideólogos del naciente liberalismo en el norte de Italia vieron que las preocupaciones de Aristóteles estaban mucho más íntimamente relacionadas con los problemas de las ciudades-república que la doctrina oficial vigente de cepa agustiniana, pues satisfacía o llenaba la necesidad de una justificación ideológica de la independencia política y autonomía de estas ciudades y era útil tanto para diagnosticar como para plantear el remedio a las flaquezas internas, especialmente, las luchas fraccionales que hacían peligrar la integridad de las ciudades-república y la ausencia de la paz civil. En ello se destacó Marsilio de Padua como el principal intérprete de la teoría política de Aristóteles con su *teoría de la soberanía popular*<sup>216</sup> (cfr. Skinner, op. cit.: 73-74).

---

<sup>216</sup> Juan R. García (1985: 107- 148) hace un interesante estudio sobre este concepto, desde una contextualización filosófica e histórico-política que rodeó al desarrollo del pensamiento de Marsilio de Padua hasta las interpretaciones que los autores modernos dieron a este concepto. De acuerdo a la interpretación de García (op. cit.: 130), el pueblo se *autolegísla* cuando dice:

En el diagnóstico sobre las luchas fraccionales y la ausencia de la paz civil en las ciudades-república estos ideólogos establecieron como una de las causas a la ambición por la riqueza, de ahí que comenzaron a centrarse en el tema de la riqueza. Bajo la influencia de la filosofía estoica griega, así como de la ideología del cristianismo que dice preparar al *peregrino* para la vida fuera de este mundo, condenaron el apego de la riqueza para luego, en el siglo siguiente, el siglo XIV, reivindicar la riqueza individual por la influencia de la filosofía aristotélica. Uno de ellos, Bartolo de Sassoferato sostuvo que la riqueza privada tiende a promover la virtud, la magnanimidad, que es una virtud (Skinner, op. cit.:77). De este modo, el tema de la *virtud* se convertirá en el tema dominante como preparación al humanismo europeo. Pero, lo que interesa destacar aquí es que las reflexiones sobre la riqueza serán retomadas por Adam Smith para formular la tesis de que la mano invisible del mercado y la especialización puede hacernos ricos a todos, que es una de las «promesas de la modernidad».

Hecho este breve recuento de las dos promesas trataremos de poner relieve algún mecanismo racional que nos permita explicar la vigencia de las promesas.

### **Análisis genealógico de las promesas de San Agustín y las de la modernidad**

El análisis genealógico de la «promesa de San Agustín» empieza con la identificación de la *base social* a la que se dirigía la intencionalidad de la promesa. Como hemos señalado, la base social originaria constituyó los Am Ha-aretz alrededor del año 4 a. c. *Buscaban la liberación de la opresión que eran objeto tanto de su aristocracia doméstica —fariseos y saduceos— como la*

---

El principio de la soberanía popular es evidente: el poder legislativo radica primariamente en el pueblo; el pueblo en su conjunto es el *legislator humanus*, que no representa a una parte de la *civitas*, sino que se identifica con ella misma; ese mismo pueblo constituye la *universitas civium*; en definitiva, solamente el pueblo es el verdadero, seguro y eficaz poder legislativo”.

Pero, además, la soberanía no sólo se reduce a la potestad autolegislativa del pueblo, sino es, también, *autogobierno*, tal como interpreta García (op. cit.: 131). “Pero el alcance del principio de soberanía se extiende, según se ha dicho, no solamente a la competencia legislativa del pueblo, sino también al papel que éste desempeña en la elección del príncipe”. Aunque en algunos pasajes acepta la presencia de clases dominantes en la ciudad-república y que estas clases son las que ejerzan el poder y la soberanía.



*extranjera —los romanos—, y con ello el reconocimiento social, el honor, prestigio y riquezas.* Con el objeto de lograr ello organizaron movimientos políticos para encarar la lucha emancipadora y, al mismo tiempo, movimientos religioso-mesiánicos para encarar la lucha ideológica produciendo escritos apocalípticos en cuyo contenido anunciaban el premio a los pobres y desheredados y castigo a los ricos y sabios. Esto constituye la primera generación de la promesa.

Posteriormente, ya a partir del siglo I d. c., la base social ya no sólo constituyen los pobres y marginados de Palestina, se amplía con los cristianos ricos y cultos del imperio romano y se reproducen en la Europa occidental medieval<sup>217</sup>. En realidad, hay una expansión y mundialización que abarca al mundo cristiano. Ellos *esperan la vida eterna en el paraíso celestial*. Conciben que el modo más idóneo para lograr este propósito es el *camino del peregrino*, como expresión del *homo viator*, que se constituía en una preparación en esta tierra para la vida en la *Ciudad de Dios*. Los líderes de la Iglesia, que en su mayoría provenían de los sectores privilegiados y de los intelectuales del imperio, transformaron los ritos y creencias de los cristianos primitivos en dogmas al asumir el paradigma onto-teo-lógico que los antiguos griegos elaboraron para explicar el mundo, hecho conocido como la transición del *mito* al *logos* y, a su vez, convirtieron la religión cristiana en oficial y pública. Esto es la segunda generación de la promesa.

La genealogía de las «promesas de la modernidad» nos conduce al momento en que entra en crisis la «promesa de San Agustín», el siglo XII, protagonizado por un grupo de hombres cultos, pero, rebeldes y, por ello, marginados de la sociedad, denominado los *goliardos*. Expresan su repudio a la renuncia de los bienes materiales impuesto al *peregrino* y postulan, al mismo tiempo, *la realización del paraíso prometido no en la Ciudad de Dios, sino en esta tierra, en el aquí y ahora*. Por ello, ven a la ciudad de París como la encarnación de este paraíso. Para ello despliegan armas y contiendas ligadas

---

<sup>217</sup> No hay un consenso para delimitar temporalmente el fin de la Edad Antigua y el comienzo y fin de la Edad Media. Sin embargo, puede señalarse que la Antigüedad plena abarcaría hasta el siglo III d. c., luego, la crisis y recomposición de la Edad Antigua los siglos III al VII, y finalmente, la transición a la Edad Media feudal desde el siglo VIII al X (cfr. Salrach M., 1997: 11).

a la esfera intelectual como la sátira y crítica en sus poemas y la dialéctica en los debates, ridiculizando y fustigando a los representantes del orden y la alta estructura social de la Edad Media, esto es, a lo público y objetivo; pero, al mismo tiempo, reivindican lo epistémico-gnoseológico privilegiando los combates del espíritu, como la dialéctica.

Paralelamente, en el mismo período, en el norte de Italia, encontramos otros protagonistas: las ciudades-república. *Esperan realizar el ideal de libertad y de la autonomía con respecto al poder civil y religioso* como expresión del *arte de vivir y vivir bien*, que no es otra cosa que el paraíso prometido, pero, en este mundo. Para que los ciudadanos de estas ciudades-república internalizaran este ideal juegan un papel muy importante la enseñanza y estudio de la retórica y de la escolástica. Les inculcan la idea de que las ciudades y los estados no responden a ningún plan divino, como había sostenido San Agustín, sino que son productos humanos con fines estrictamente humanos. En el fondo, lo que estaban diciendo es que es muy probable que no exista la Ciudad de Dios y que debemos realizar el ideal del paraíso en esta tierra<sup>218</sup>.

Estos hechos descritos, tanto los de París como los del norte de Italia, al mismo tiempo que formular la crisis de la «promesa de San Agustín» son la expresión de la primera generación de las «promesas de la modernidad».

A partir del siglo XV el mundo cristiano comienza a ampliar sus fronteras, en parte, por efecto de los descubrimientos geográficos y luego, por las guerras de conquista emprendidas en el nuevo mundo y otros espacios del globo terráqueo. Y cuando llega el siglo XVIII, la base social de la promesa se había mundializado y universalizado, desde entonces, se comenzó a hablar en términos globales. De ahí que *la emancipación de la humanidad de la barbarie que condujo la fantasía religiosa del cristianismo para reivindicar la razón humana natural* será una promesa planteada por los enciclopedistas

---

<sup>218</sup> González R. (2003: 23), atribuye al pensamiento gestado en esta parte de Italia como el más poderoso motor de la cultura europea; pues, contribuyeron a crear una cultura laica e introdujeron un espíritu crítico, de corte racionalista, con el que comenzaron a elaborar una nueva concepción del hombre, en el sentido de *individuo* o individual. Esta concepción, sumado al ideal de libertad y autonomía y la virtud, serán, pues, el antecedente, siglos después, de la ideología del liberalismo.

franceses<sup>219</sup>. Pues, Dios, el protagonista principal de la «promesa de San Agustín», es un «constructo social» para el pensamiento moderno y, por ello, inútil para la existencia del hombre; puesto que siendo el hombre libre por naturaleza tiene libertad para pensar, creer y poseer lo que se desea. Si Dios es inútil e innecesario para la vida del hombre eso quiere decir que no puede haber ningún plan divino que se realice en la historia del hombre. Entonces, ¿por qué y para qué existe el hombre?

En respuesta a esta pregunta Kant planteó la tesis de que la existencia humana, desarrollada en la historia, tiene un fin, que es encontrar la felicidad y la perfección. Sin embargo, esta felicidad y perfección sólo es posible si los hombres son libres y autónomos dentro de una comunidad o Estado y, a su vez, regido por una Constitución civil en el que el individuo encuentra mayor libertad y, al mismo tiempo, una rigurosa determinación y seguridad de los límites de esa libertad por el Estado. A ese momento denominó la *Ilustración*. La *Ilustración*, en este sentido, se conceptualizó como el estar regido por leyes históricas universales o estar sometido por la razón moral. En el fondo, con este planteamiento, Kant prometió que *todos seremos felices y nos perfeccionaremos cada vez más si nuestros actos están fundados en la razón, si somos ilustrados y, al mismo tiempo, libres y autónomos* —una especie de *déspota ilustrado*<sup>220</sup>—.

---

<sup>219</sup> Leoni (1984: 49 – 50), citando a Correz de Oliveira, sostiene que el renacimiento y humanismo gestado en Italia, que fue una de las causas de la Revolución francesa, relegó lo trascendente a un segundo plano y modificó la concepción del hombre.

El tipo humano, inspirado en moralistas paganos, que aquellos movimientos introdujeron como ideal en Europa, así como la cultura y civilización inherentes a ese tipo humano, eran ya los legítimos precursores del hombre ávido de riquezas, sensual, laico y pragmático de nuestros días; de la cultura y civilización materialista en la que cada vez más nos sumergimos.

Esto explica el planteamiento de que uno de los rasgos de la virtud del hombre moderno sea la riqueza individual y buscar una explicación y justificación teórica para su posesión.

<sup>220</sup> Leoni (1984: 56 y ss.), nos sugiere que para comprender el concepto de *despotismo ilustrado* hay que ligarlo a los hechos acaecidos en la Revolución francesa. Hasta ese momento al hombre no se podía concebir fuera de la sociedad así como, tampoco, la sociedad inseparable de la soberanía. Se concebía que el poder provenía de Dios y la soberanía era trascendente de carácter sagrado. De ahí que el problema no era “el de establecer por qué algunos mandan y otros, la mayoría, obedecen, sino más bien determinar qué legítima la detentación del poder y qué relaciones existen entre autoridad y libertad [...] La revolución francesa había transformado a todos los súbditos en otros tantos soberanos”, pero, estos soberanos no eran por el favor de Dios sino por la superación de la razón natural y estar regidos por la razón moral, puesto que habían superado su minoría de edad y vivían la etapa

Ahora bien, si libertad es poseer lo que uno quiere, claro está en el marco de la Constitución civil bajo la rigurosa vigilancia del Estado, esto significa que la riqueza individual es algo que contribuye a la felicidad y perfección del hombre. Pero, no siempre todos fueron y somos ricos. ¿Cómo resolver este problema?

Adam Smith planteó la solución con una promesa, en el marco de los momentos progresivos de la *ilustración* kantiana, acerca de nuestra vida económica, cuyo enunciado se formula de este modo: si todos nos desenvolvemos dentro de la *racionalidad, cuyo mecanismo consiste en la especialización o la producción especializada* —para comprar la mayor cantidad de trabajo ajeno—, *con la garantía del mercado regido por la razón* —que evitará cualquier tipo de distorsiones, es decir, de la mano invisible del mercado o la lógica natural racional del mercado—, *todos seremos ricos*.

Estas tres promesas fueron conocidas como las «promesas de la modernidad» que en síntesis puede expresarse así: *todos seremos felices y nos perfeccionaremos más si todos nuestros actos, como los económicos, políticos, sociales, etc., son regidos por la razón, convirtiendo esta tierra en el paraíso de los cristianos*, aunque el término *razón* adquirió otros significados. A partir de estas promesas los hombres cultos y civilizados, en nombre de la humanidad, empezaron a propiciar la construcción de Estados bajo el molde de la *razón*, auspiciando ideológicamente la realización de grandes revoluciones políticas y sociales como la Revolución norteamericana del año 1776, la francesa del año 1789, la de los países latinoamericanos en los inicios del 1800, etc. Todo esto constituye la segunda generación de las «promesas de la modernidad»<sup>221</sup>. Sin embargo, como toda promesa de carácter universal entró, también, en crisis que aún hoy no se resuelve.

---

de la *Ilustración*, por ello eran *déspotas ilustrados*, en el sentido de que se autolegislan y autogobiernan de acuerdo a la razón moral natural.

<sup>221</sup> Es importante puntualizar que la Enciclopedia, con el *Discurso preliminar* de D'Alembert, se publica en 1751; las *Mentiras Religiosas* de Voltaire, aunque no se puede precisar la fecha de su publicación, fue a finales del siglo XVIII; los escritos sobre filosofía de la historia de Kant en 1784; la investigación sobre la riqueza de las naciones de Smith en 1776, justo en los momentos en que se produjeron la Revolución norteamericana de 1776 y la Revolución francesa de 1789, como materialización de las «promesas de la modernidad».

La crítica fundamental se centró en cuestionar los fundamentos de la *razón*. La realización de la promesa en su proceso instrumentalización politológica y de legitimación hizo que el concepto de razón se instrumentalizase, principalmente en el *logos*, entendido como el *habla* o el *discurso*, a través de la exigencia de la *performance*. Con ello se redefinió el concepto de *razón* como la adecuación del medio a los fines (cfr. Horkheimer, 1973: 15). A partir de esta instrumentalización ya no importó que el *discurso*, el *logos*, fuera el portador de la *verdad* y de *la justicia* sino su efectividad en la mente y en el comportamiento pre-diseñado de las personas a las que estaba destinado. Por ello, esta *razón instrumental* se perfeccionó con el pragmatismo sumiendo nuevamente a la humanidad en una *nueva barbarie*, cuya expresión moderna fueron los campos de concentración y de exterminio de los nazis en la segunda guerra mundial, las guerras de dominación coloniales de Asia y África enfrentadas por los países centrales europeos, las guerras provocadas por los países centrales (Europa y Norteamérica) para acceder y apropiarse ventajosamente de los recursos naturales provenientes de los países periféricos, etc., en los que los supuestos países civilizados mostraron toda su barbarie e inhumanidad para someter a los que los consideraban diferente a ellos o sub humanos<sup>222</sup>.

¿Hay alguna característica común entre estas promesas que permita extraer un modelo para pronosticar la perspectiva de cualquier promesa futura? Para responder esta pregunta obsérvese la ilustración que sigue:

---

<sup>222</sup> En el caso de los nazis la discriminación hacia los judíos fue porque se los consideraba como fuera de lo humano normal, tomando en cuenta que lo normal era el ario. Por ello fue una discriminación por la impotencia del que se sintió un inferior acomplejado.

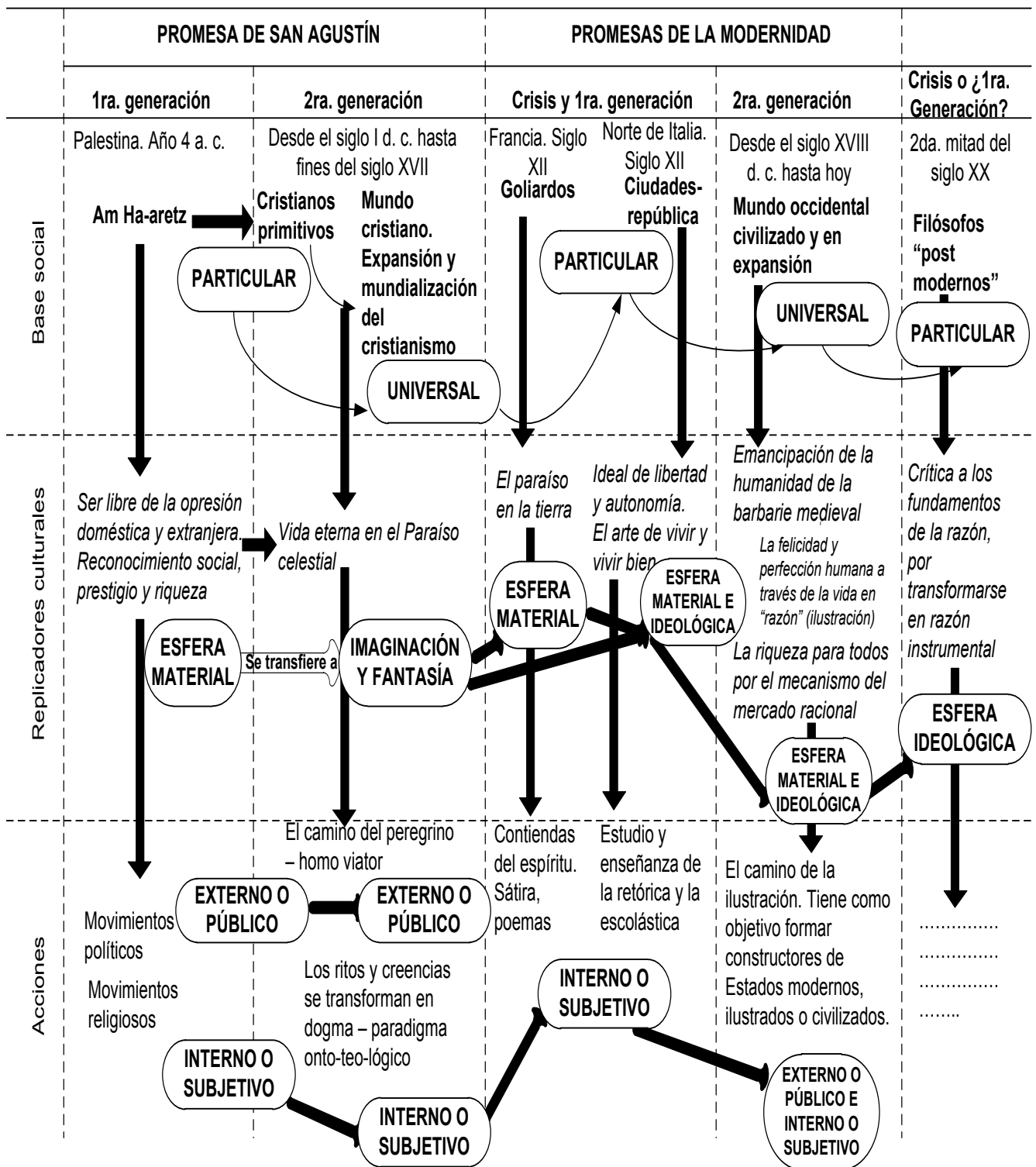


Ilustración No.12. Análisis genealógico de las promesas de la tradición occidental

La ilustración que precede visualiza la evolución de las promesas de la tradición occidental cuya lectura debe ser del siguiente modo: la primera fila superior asigna un rótulo a las promesas y subdivide en primera y segunda

generación a las mismas. La primera columna de la extrema izquierda asigna a cada fila un rótulo según el elemento de la promesa considerado.

A partir de esta aclaración las columnas, de izquierda a la derecha, muestran los procesos evolutivos de las promesas simbolizados por las flechas horizontales, en cambio, las filas muestran los elementos de la promesa en correspondencia a la promesa y a la generación en cuestión, simbolizado por las flechas verticales. Así, en primer lugar, se representa la transformación de la *base social*. De pobres, marginados, desheredados e ignorantes, encontramos, luego, a ricos, cultos y en puestos importantes en la estructura del estado imperial romano y en la estructura de la Iglesia cristiana que se universaliza, disputando el poder terrenal al poder civil, sobre todo, en la Edad Media. En este período histórico, la *base social* es todo el mundo cristiano y civilizado para ensancharse aún más con los descubrimientos geográficos y las guerras de conquista emprendidas por los Estados cristianos y civilizados de Europa de la modernidad. En este sentido, se habla en nombre de la especie humana, de la humanidad o del *hombre en general y abstracto*. Ello muestra una sola línea en el linaje de la descendencia de la *base social* de ambas promesas. Por otro lado, en cuanto al alcance se muestra una alternatividad entre lo *particular* y lo *universal* y viceversa, presentándose lo *particular* en momentos de crisis que constituye la primera generación y lo *universal* en pleno desarrollo que constituye la segunda generación de la promesa.

En segundo lugar, se observa una línea ascendente desde la *esfera material*, pasando por la *material-ideológica*, hasta la *esfera ideológica* de la *intencionalidad* de los *replicadores culturales* de las promesas. De una esperanza de su realización en el mundo físico, en el *aquí y el ahora* —la *esfera material*— evolucionó hacia la fantasía imaginaria, en el *allí y en otra parte* que no es este mundo. Esto es explicable en el caso de la «promesa de San Agustín» porque la gran mayoría de los miembros de la *base social* a la que estaba dirigida y que detentaba el privilegio de la *legitimación* de la promesa ya tenía satisfecha sus necesidades terrenales, así como la del reconocimiento social, el prestigio, el poder, etc. Sin embargo, en las «promesas de la modernidad» hay un retorno en la mirada hacia la tierra —la *esfera material*— que se combina con elementos de la *esfera ideológica* como

tributo por el paso por la *esfera de la imaginación y la fantasía*, tanto en el caso del ideal de la libertad y la autonomía para vivir y vivir bien, de la primera generación, como en la emancipación de la humanidad para la felicidad y perfección del hombre bajo el auspicio de la *razón* y de la riqueza para todos por el mecanismo racional del mercado, de la segunda generación. Pero su alcance se limita a aquellos que ya hayan transitado el *camino del déspota ilustrado*, que significa el haber alcanzado la mayoría de edad o estar en camino o tránsito en los momentos de la *Ilustración*. En este sentido, el *camino del déspota ilustrado* es una experiencia eminentemente *gnoseológica* y *epistemológica*, por ello, *abstracta e intelectual*. Esto muestra que de una *experiencia religiosa-concreta* de los cristianos primitivos, por tanto, personal e individual, se transformó en una *gnoseológico-epistemológica-abstracta* del *déspota ilustrado*<sup>223</sup>, esto es un *constructo hipostasiado*.

Y, en tercer lugar, la transformación de la meta de sus utopías, con la consiguiente transformación del foco de las *acciones*. Los *movimientos político-religiosos* de la primera generación de la «promesa de San Agustín», con su literatura apocalíptica, ya transformaron estas metas así como el foco de sus luchas desde un plano *externo o público* al de lo *interno o subjetivo*<sup>224</sup>. En este sentido, el *camino del peregrino*, que consistió en la acción emprendida para alcanzar la promesa de la segunda generación, se movió y se mueve aún en el

---

<sup>223</sup> El *déspota ilustrado* es una abstracción o un constructo para atribuir a un hombre ficticio una capacidad o destreza en el manejo experto del paradigma onto-teo-lógico para todos los fines de su vida, pero, especialmente, para su vida ciudadana, incluyendo la económica y política.

<sup>224</sup> El tema de lo *subjetivo* o de la *subjetividad*, según Francisco de Lara (2007: 28 – 46), ya ha sido planteado por Heidegger cuando analiza la vida del *peregrino* a partir los cristianos primitivos. En este sentido, el *camino del peregrino* es una forma de interrogarse sobre sí mismo y una manera de estar en este mundo. Esta manera de vivir está visto desde y hacia aquello a lo que se dirige y aspira: la Ciudad de Dios (ídem: 30). Lo notable de esta interpretación es que el *peregrino* no lo fue siempre desde un principio, sino al “haber devenido”, por eso es un “converso”. Como tal no se ocupa de este mundo, aunque esté en este mundo; su ocupación verdadera es no dejarse apartar de aquél camino, de ese vivir hacia y ante Dios que él propiamente, porque las cosas de este mundo son tentaciones por lo que se mantiene en constante alerta, vigilante. La conversión significa que reniega del lugar de dónde vino aunque está inmerso y debe permanecer en el mundo como una experiencia de vigilancia constante. Esta nueva experiencia inédita del *peregrino*, el estar y no estar a la vez en el mundo, es vivir íntima, subjetiva e individualmente, no es una experiencia compartida ni social ni pública, por ello es una experiencia subjetiva o interna. Éste es el *modo auténtico de vivir del peregrino* mientras esté en este mundo, como *homo viator*, hasta que llegue su premio al final de los tiempos, en el que se decidirá quién está con Dios y quién con su antagonista (ídem: 30 – 32).



*plano externo*, pero matizado con dogmas, el *plano interno*. A ello hay que sumar la intelectualización y la gnoseo-epistemologización del camino del *déspota ilustrado*, cuyo *plano interno o subjetivado* es de una *hipóstasis* que posee una supuesta experiencia colectiva, la del *ciudadano*, para alcanzar una sociedad racional regida por la *razón moral* natural; por ello, el *plano externo-interno o público-subjetivo* del *déspota ilustrado* es su vivencia como ciudadano. De ahí que, desde una experiencia separada entre la vivencia *externa o pública* —los movimientos políticos—, por un lado, y la vivencia *interna o subjetiva* —los movimientos religiosos—, por otro, se concluye en una vivencia *externa-interna o pública-subjetiva* para el establecimiento del Estado regido por la *razón moral* natural. Sin embargo, debemos hacer notar que en esta línea evolutiva hay una transversal que empieza en la segunda generación de la «promesa de San Agustín», el paradigma onto-teo-lógico. Por ello, todos los replicadores culturales que impulsan a los individuos a la acción, a partir de este momento, están revestidos de este paradigma. Ello explica que, en el fondo, el *camino del déspota ilustrado* es el entrenamiento en el manejo y uso del paradigma onto-teo-lógico para la vida ciudadana en una sociedad racional.

En síntesis, en este análisis de las promesas se observa las siguientes características: a) la existencia y convivencia en la *base social* entre *bárbaros* y *civilizados*, como contradicción fundamental de la sociedad, según cómo conceptualiza cada momento histórico estos dos términos; y entre sujetos políticos *particulares-concretos* y *universales-abstractos*. b) La evolución de los replicadores de la promesa y de su intencionalidad se inicia en la *esfera material* pasando por la *ideológica* y concluye en la *material-ideológica*. c) La evolución de las acciones emprendidas van desde acciones separadas entre sí de lo *externo o público* y lo *interno o subjetivo* hasta las conjuntas entre las acciones *externas-internas* o *públicas-subjetivas*. Además, debemos señalar que en un principio se muestra la preeminencia de las acciones *externas o públicas* que van evolucionando hacia las *subjetivas o internas*, en el sentido de que se muestra la transición de las acciones meramente intuitivas y reactivas, por ejemplo, los movimiento políticos de los palestinos pobres y excluidos a las acciones guiadas y dirigidas por la actividad consciente y reflexiva, como la construcción de Estados racionales o ilustrados a partir de

mediados del siglo XVII. Este proceso es, pues, la intelectualización y racionalización de las acciones mediante la instrumentalización politológica de la razón —el pragmatismo—. De ahí que, lo público y epistémico, con todas las implicaciones que ello conlleva, constituye la característica principal de las acciones que emprende el individuo humano de nuestros días para realizar su promesa.

Con el esbozo del modelo puesto de relieve realizamos una prospectiva de la «promesa de Warisata».

### **Perspectivas de la «promesa de Warisata»**

El análisis genealógico de la «promesa de Warisata» nos remite al año 1494, a la isla denominada por Cristóbal Colón como *Española*, a dos años después de la llegada de Colón a América o Abya Yala (cfr. De las Casas, 1552: 8 y ss.); esto quiere decir que nos ubicamos en la segunda generación de la «promesa de San Agustín». En este momento, en Europa el cristianismo había completado la construcción del orden feudal tanto en lo material como en lo ideológico y comenzaba a mostrar algunos signos de su crisis, pero, al mismo tiempo, con el descubrimiento del nuevo mundo, iniciaba una expansión y mundialización del sistema feudal en todos los órdenes de la vida de los hombres, especialmente, en lo religioso, económico y político, modificando la concepción del mundo que se tenía hasta entonces.

Los indígenas comunes y corrientes se percataron de que la llegada del hombre blanco les trajo mucho dolor y sufrimiento inimaginables y como reacción natural e instintiva comenzaron a defenderse con acciones aisladas sin un propósito claramente definido. Por ello, fueron superados y muchos aniquilados. De este modo, con el correr del tiempo, aparecieron los líderes indios que comenzaron a configurar un objetivo, el de revertir la historia hasta los momentos previos al descubrimiento y conquista y reponer el trono a sus líderes naturales y ancestrales. Por lo tanto, en primer lugar, la *base social* de la promesa la constituyen los indígenas de América, como efecto de la expansión y mundialización del cristianismo europeo quienes llegaron a América portando en sus cerebros los replicadores sanagustinianos que diseminaron a lo ancho y largo de América. En segundo lugar, dentro de este

universo, constituye, específicamente, los indios de la región andina y su influencia amazónica. Estos últimos *se plantearon la restauración del trono del Inca* o *la vuelta al estado anterior a la conquista* (cfr. Santamaría, 2007: 241) como su esperanza u objetivo fundamental. Para ello iniciaron una serie de rebeliones y revueltas, más de carácter reactivo que proactivo, contra la opresión española en ciertas aldeas o colectividades indígenas de América<sup>225</sup>. Toda esta historia fue ignorada o minimizada por la historiografía oficial hispanista. Esto constituye la primera generación de la promesa.

Este análisis continúa con el período que constituye los comienzos del siglo XIX, en el que, bajo la dirección de los descendientes de los *hidalgos* que constituían las élites dominantes, las repúblicas hispanoamericanas se independizaron políticamente de la corona española, sin embargo, pactaron con un nuevo imperio, el británico, produciéndose una nueva colonización dado al pacto neocolonial<sup>226</sup> o el entreguismo político y económico protagonizado por estas élites, situación que aún persiste (Feinman, 1996: 26). En estos hechos, los indios aún quedaron excluidos y marginados y su situación social, económica, política y cultural no cambió en absoluto desde la conquista hasta ese momento.

Una explicación del desencuentro entre los proyectos de los indígenas con los de los *hidalgos* americanos está en la intencionalidad de los replicadores. Los indígenas no tenían otro referente que la idea de *pachakuti*, complementada con la de *chakana*, basada en la idea de “paridad” de la *ontología fundamental* de la amautica andina, para sustituir al régimen colonial que les oprimía. En cambio, los descendientes de los europeos tenían en su mente el “sueño británico o inglés”, expresado en el ideal de un estado donde

---

<sup>225</sup> Las primeras rebeliones indígenas con un proyecto político propio se remontan a fines del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII, se mencionan a Juan Santos Atahualpa y José Gabriel Condorcanqui, conocido, éste último, como Tupac Amaru. En este proyecto se plantearon la restauración del Estado anterior a la conquista (cfr. Lewin, 1967: 381 y ss.; de la Torre López, 1994: 517 – 531).

<sup>226</sup> Feinman (1996: 26 y ss.), a través del análisis que realiza a la actuación de uno de los protagonistas principales de la revolución de mayo, en Argentina, cuyo desenlace será la independencia política del reino español, nos sugiere que el pensamiento que impregnó a los próceres de la independencia fue el liberalismo, que constituye uno de los replicadores culturales de las «promesas de la modernidad», y que por esta razón el imperio británico había encontrado la clave ideal para el dominio de las ex colonias hispanoamericanas. De este modo, se forjó el nuevo pacto neocolonial.

reinaba la *libertad* y la *autonomía* —fundado sobre el principio del egoísmo natural que trasciende hacia el altruismo de la especie, que es el principio del individuo e individualismo liberal—, como la organización social y política que debía reemplazar al estado colonial. Este momento coincide con el desarrollo de la segunda generación de las «promesas de la modernidad» cuya característica fundamental, con relación al indio y al ser latinoamericano, es la exigencia de la justificación y la puesta en cuarentena de la *condición humana* del indio, por una parte; y la exigencia sobre el derecho al uso del *logos*, del *verbo* y de la palabra para generar una filosofía o pensamiento latinoamericano auténtico impuesto a todo latinoamericano, por otra parte.

De este modo, la *base social* sigue siendo aún los indios de América. En el caso concreto de la «promesa de Warisata», los indios de esta región. Esta promesa, como resultado de aprendizajes, autoaprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, el diseño pedagógico, planteó *la liberación del indio y señaló su destino en la historia de la humanidad para que no tenga que justificar su condición humana ni pedir permiso para utilizar el logos y el verbo en su propósito de generar un pensamiento y filosofía propia*.

Para la instrumentalización de esta promesa diseñó el *camino de la escuela de Warisata*, un equivalente del *camino del justo* o *qhapaq ñan* de los andinos, la *paideia* de los griegos, el *camino del peregrino* de los medievales cristianos o el *camino del déspota ilustrado* de los liberales modernos, como una de las acciones a emprender. En este diseño están implicados replicadores culturales de la tradición occidental como, por ejemplo, la idea de un *Estado racional* que propicie el *progreso* y la *industrialización* de los países latinoamericanos, en especial, de Bolivia, la idea de la *libertad* y *autonomía* para crear un nuevo tipo de *ciudadano* arraigado en su cultura y territorio. Pero, también, de la amautica andina, como ser: la idea de la *paridad* en el orden del cosmos, el *chachawarmi* en la construcción de la *subjetividad* andina, el puesto en el cosmos como *ser chakana* del sujeto andino —esto es, el *ser puente* y *hacedor de puentes* para la mantención del orden cósmico, en cuya tarea, si es que existía un desorden, debía propiciar el retorno a este orden cósmico expresado en la idea del *pachakuti*—, el entrenamiento en el uso del *logos*

propio y en su lengua<sup>227</sup>, las revitalización de las instituciones como la *ulakka* —parlamento amauta—, el *ayni* y la *minkka* para la vida ciudadana y la construcción del nuevo Estado que libere al indio. Todo esto comprende el *camino de la escuela de Warisata*. Dicho con otras palabras, el diseño del camino involucra la presencia de replicadores e instituciones tanto de la tradición cultural y filosófica occidental como de la andina. Ello constituye la segunda generación de la «promesa de Warisata» y coincide con el inicio de la crisis de las «promesas de la modernidad».

Sin embargo, debemos hacer notar que la «promesa de Warisata», después de su formulación, aún está en los inicios de su realización e instrumentalización politológica y su legitimación. Por tanto, esta instrumentalización sólo está en la fase del diseño. Para comprender mejor este tópico obsérvese el esquema que sigue.

---

<sup>227</sup> Aunque los creadores de Warisata no se plantearon la necesidad de una nueva lengua que expresara el *logos*, al parecer se hace patente la necesidad de una nueva lengua en la acción legitimadores de la «promesa de Warisata».

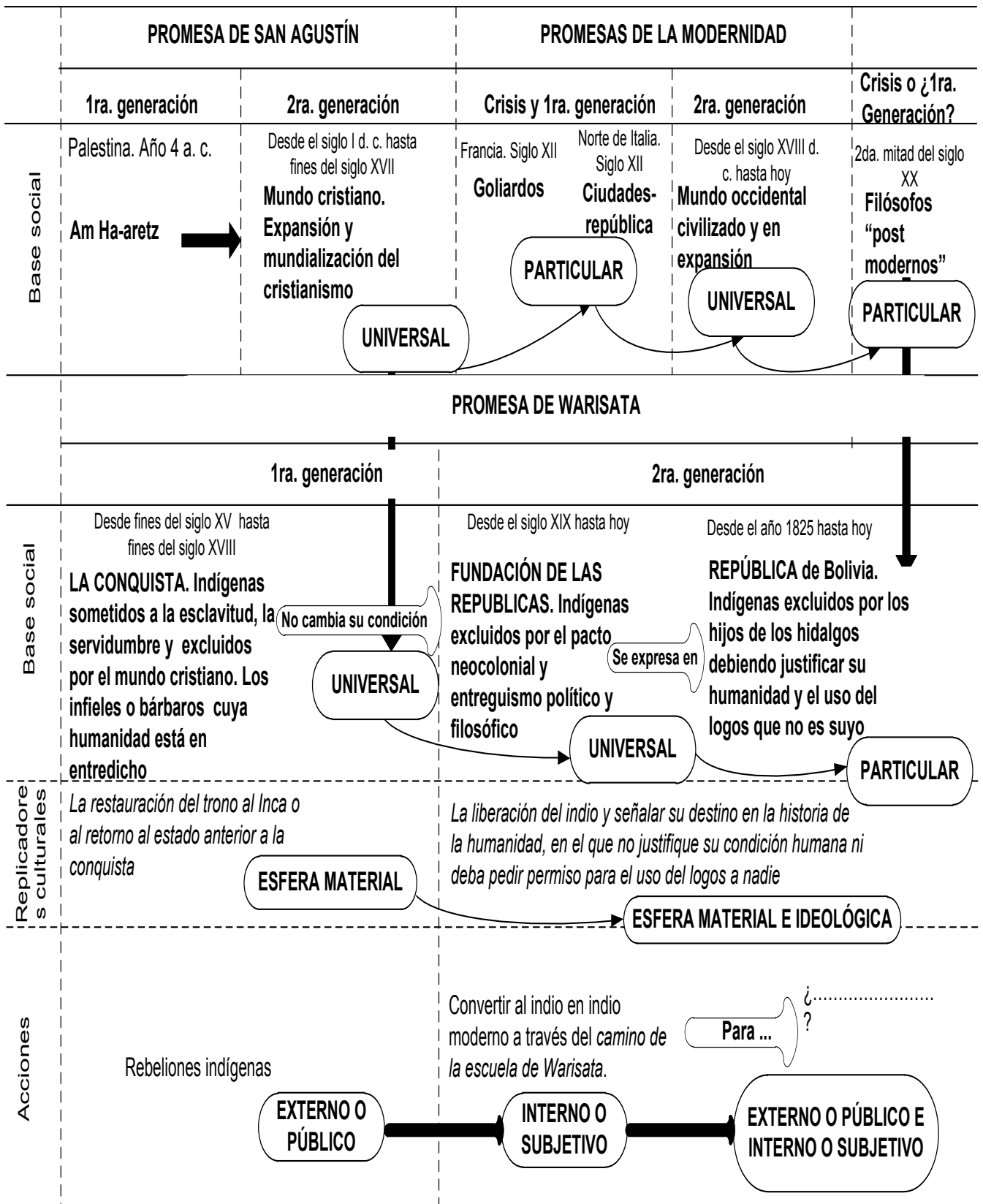


Ilustración No. 13. Análisis genealógico de la promesa de Warisata

La lectura de la ilustración que precede sigue el mismo procedimiento que la realizada en la ilustración No. 12. Una observación de la representación anterior permite destacar los siguientes aspectos. En primer lugar, el inicio de la primera generación de la «promesa de Warisata» coincide con la segunda de la «promesa de San Agustín» y la crisis de ésta. Por ello, la *base social* es de alcance *universal*. La propagación de los replicadores de las «promesas de la modernidad», no obstante su carácter revolucionario con relación a los de San Agustín, no cambia la condición del indio, por ello el alcance de la *base social* sigue siendo *universal*; aunque en el momento de la formulación de la «promesa de Warisata» sea *particular*, y en la medida en que se realice y se legitime alcanzará la *universalidad*.

En segundo lugar, los replicadores culturales empiezan en la *esfera material* para evolucionar hacia la *esfera material e ideológica*, lo que quiere decir que la «promesa de Warisata» ha alcanzado cierta madurez y ha conjuncionado lo *material* con lo *ideológico* en el propósito de realizar la promesa.

En tercer lugar, la instrumentalización politológica de la promesa, como en el caso de las anteriores, implica el diseño de un sistema educativo para la formación del *indio moderno* en un proceso pedagógico que implique crear un nuevo orden social y político que sustituya al vigente que lo excluye y lo discrimina. Este aprendizaje e instrumentalización empezó con las acciones emprendidas en lo *externo o público* —las rebeliones aisladas— de manera intuitiva, pasando por lo *interno o subjetivo* —la formulación de la promesa— hasta llegar a lo *externo o público e interno o subjetivo* —la lucha política siguiendo los lineamientos de los replicadores de la promesa internalizados en la mente de los individuos que constituye la *base social*— bajo la hipótesis de que los actuales movimientos y cambios políticos que suceden en Bolivia son consecuencia y producto de la «promesa de Warisata» y su instrumentalización se realiza bajo los lineamientos de los replicadores de esta promesa. Si esto es así, quiere decir que la *intencionalidad* de la promesa ha comenzado a adquirir cierta fuerza y tiene probabilidades de éxito en su realización y legitimación, si la instrumentalización politológica es adecuada.

Ahora bien, ¿qué perspectivas futuras se vislumbran para la «promesa de Warisata»?

Si analizamos la *base social* encontramos que ésta es producto de la exclusión, marginación y servidumbre universal a la que sometió al indio el hombre cristiano y “civilizado” occidental, considerándolo apenas como aspirante a hombre. La cuarentena a la *condición humana* del indio, ya señalada en las páginas anteriores, continúa en la modernidad y el período republicano. Los efectos de esta cuarentena se hacen visibles en las guerras de la independencia que enfrentaron los americanos con los españoles y europeos visibilizando dos proyectos y dos ideas distintas sobre la *libertad* y la *liberación*, los que apenas se encuentran. Por un lado, el proyecto de los hijos de los *hidalgos* propugnan la independencia política de las colonias americanas sólo para tener *libertad* para comerciar con los ingleses y, de ese modo, apropiarse y administrar el excedente de la riqueza que generaba América como condición para convertirse en la clase dirigente de las nacientes repúblicas bajo el molde propuesto por las «promesas de la modernidad». En este caso, el destino de los indios no les importó en absoluto. Por otro, el proyecto de los indios, encabezado por los que se decían descendientes de la nobleza incaica, entiende la *libertad* y la *liberación* como la restauración del trono del inca o el establecimiento de un Estado con características similares existentes antes de la conquista y colonización española. La concepción de *libertad*, como replicador, inspiró dos modelos o proyectos de instrumentalización politológica paralelos que no se encontró sino hasta la creación de la escuela de Warisata, en 1931.

Ello explica por qué la independencia de Bolivia no significó ningún cambio para el indio; es más, estuvieron ausentes por considerarlos sub humanos y no aptos para ser sujetos políticos, menos económicos, sino siervos, tal como sucedió en toda América. Esto explica, también, por qué al finalizar la primera mitad del siglo XX, en Bolivia, persistía aún la servidumbre indígena que será abolida recién con la revolución nacionalista de 1952. De ahí que los indios de la región de Warisata asumieron la tarea de emprender la lucha por la liberación del indio y formular la «promesa de Warisata», en principio, como una lucha local y *particular*; luego, proyectarla a nivel global y universal, porque



estuvieron conscientes de que estaban representando a todos los indios considerados como sub hombres y sin un *logos* propio, esto es, del carácter *universal* de la lucha emancipadora. Pero, debemos hacer notar que la palabra “indio”, como replicador, está mutando desde su referencia a los rasgos físico-naturales de los hombres y los aspectos étnicos visibles hacia el plano ideológico, significando en este caso, a la presencia y arraigo profundo de los replicadores culturales compartidos entre los miembros de una comunidad. Esta mutación permite comprender, por ejemplo, la nueva acepción que se da a una comunidad étnica como los “hispanos” en los Estados Unidos de Norteamérica, los “árabes” en Francia, etc. Con esta mutación, la *identidad étnica* no se está dando sólo por el color de la piel sino por el modo de pensar, de vivir y sentir el mundo que está en el cerebro de estos hombres y mujeres.

Visto de este modo, la «promesa de Warisata» tenderá a universalizarse o mundializarse, es decir, la *base social*, desde una de carácter local, luego, nacional, tenderá a trascender las fronteras nacionales y mundializarse para abarcar a todos los hombres excluidos, marginados y considerados sub hombres por el hombre occidental civilizado, los “indios ideológicos” que ha creado el mundo moderno. En ese sentido tiene un futuro promisorio.

Desde el punto de vista de los *replicadores culturales*, como heredera de dos tradiciones culturales, la occidental y andina, tiene un antepasado que viene desde la idea de *libertad* y *liberación* de los Am Ha-aretz judíos, que fue evolucionando desde la *esfera material*, pasando por su imbricación con el paradigma onto-teo-lógico del pensamiento griego y su transferencia a la esfera de la imaginación y fantasía del pensamiento medieval, hasta la idea de la *libertad* entendida como la libre determinación y autonomía para autolegislarse y autogobernarse; y *liberación* como la emancipación de la *barbarie* que sometió a la humanidad el hombre occidental. Si en el orden medieval la garantía de la libertad fue Dios, en la modernidad la garantía es la Razón, entendido como el principio ordenador de todo a partir de un mecanismo racional. Sin embargo, esta Razón y su mecanismo, en el proceso pedagógico del diseño del orden moderno propició una nueva mutación, haciendo que en la instrumentalización politológica se realicen actos totalmente inhumanos sumiendo a la humanidad nuevamente en la peor *barbarie*. Por tanto, estos

replicadores empiezan a deslegitimarse provocando, también, una crisis, cuya salida aún no se vislumbra.

La «promesa de Warisata» se formula justamente cuando ya se muestran los síntomas de esta crisis. La idea de *libertad* o de *liberación* es entendida como la emancipación de la opresión y discriminación impuesta por el hombre europeo al indio americano en su doble carácter, en el *ser* y en el *logos*, del verbo y de la palabra. Ser *libre*, por tanto, es *ser humano* como cualquier otro humano. En este sentido, esta promesa es la aspiración de todo ser que es excluido, marginado y degradado de su condición humana como lo fue y sigue siendo el indio americano y de otros que siendo no indios ni descendientes de indios son migrantes en las grandes ciudades de las metrópolis a los que denominamos “indios ideológicos”. Ahí está la otra posibilidad de su éxito.

Para comprender las acciones emprendidas por la «promesa de Warisata» debemos remitirnos a las acciones emprendidas por las promesas de la tradición occidental. Las acciones de estas promesas muestran una línea que empieza con la instrumentalización politológica para la formación del *homo viator* o *peregrino* en el *camino del peregrino*, hasta la formación del *déspota ilustrado* en el *camino del déspota ilustrado* como sistemas educativos y pedagógicos. En este sentido, el sistema san agustiniano fue y es, aún hoy en día, para preparar al individuo humano para la vida futura, para el *mañana* y *en otra parte*, en desmedro de la vida presente, el *aquí y ahora*. De este modo, la filosofía, ciencia, técnica, política, el arte, la arquitectura, etc., es decir, la noosfera, tan necesaria para la vida presente y terrena, siempre debe recordar y señalar al *homo viator* que su felicidad y el goce pleno de la vida está en algún *lugar celeste* y *en el futuro* y no en el *aquí y ahora*, en su lucha contra otro sistema: el moderno y ateo. No debe olvidarse que desde los tiempos de los Am Ha-aretz la lucha ideológica está disfrazada de lucha religiosa.

Esta puntualización es importante porque, concibiendo el sentido de la vida como “renuncia” y, a su vez, como “exigencia” al peregrino, podemos comprender todo el desarrollo de esta civilización mundial, de este nuevo orden medieval distinto al orden de la antigüedad, la greco-romana. A partir de la experiencia *interna* o *subjetiva*, por tanto, *personal*, *individual* e *íntima*, que implica, al mismo tiempo, la renuncia a lo *oficial externo* y *público* del *homo*

*viator o peregrino*, se construye el mundo medieval cristiano, autodenominado de *occidental, civilizado y universal*; aunque la renuncia a lo oficial y público no alcanzaba a la alta jerarquía eclesiástica, puesto que el Papa, autocalificado como sumo pontífice, era el puente entre la Ciudad de Dios y la ciudad terrena, y como tal debía ejercer los poderes temporales o delegar a los príncipes civiles. La historia medieval es una crónica de la lucha permanente entre los príncipes religiosos y civiles por la hegemonía del poder en la ciudad terrena.

Por tanto, la *subjetividad* del *homo viator*, el *peregrino*, de *ser personal e íntima* inicia el proceso de *ser público, oficial y universal* con la formación de comunidades cristianas hasta llegar a la mundialización del cristianismo y del *camino del peregrino*, como instrumentalización de carácter universal. Cuando estaba en su auge esta mundialización del mundo cristiano occidental se produce la conquista y colonización del Nuevo Mundo con un saldo desastroso para los conquistados y beneficios, sobre todo materiales, para los conquistadores. Estos últimos, formados para ser *peregrinos*, como consecuencia de los goces de la vida terrenal que trajo la conquista se encontraron con una incongruencia y disonancia entre lo que decían los replicadores que bullían en sus mentes con los hechos que realizaban en su diario vivir, en el *aquí y el ahora*. Educados para la felicidad y el goce de la vida en el *futuro y en otra parte* y renunciar a los goces materiales del *aquí y el ahora*, sin embargo, disfrutaban de la vida terrena y los placeres mundanos, de la riqueza y el poder terrenal, que muchos de ellos habían deseado secretamente mientras vivían en Europa. No otra cosa representa el sermón del Fray Antón de Montesinos y la disputa de Valladolid, en cuya pulseta triunfó el pragmatismo y las razones económicas, antes que las religiosas y naturales, para justificar la guerra de conquista y el despojo de los bienes de los indios, hecho considerado desde el punto de vista del peregrino como un pecado capital que conduce al eterno tormento del infierno y no a la Ciudad de Dios. Estas razones económicas, en parte, ayudaron a resolver la *incongruencia* del conquistador. Desde ese momento, la vida del conquistador y colonizador, así como la de sus descendientes, fue una de permanente incongruencia y disonancia que se propagó, también, a la del indio, creando en el conquistador y sus descendientes y en el propio indio y los mestizos un sentimiento de extrañeza y

el de «ser extraño». En este sentido, la vida republicana no fue distinta de la colonial, de ahí que muchas de las sociedades latinoamericanas actuales sean altamente incongruentes y disonantes trayendo consigo una precaria estabilidad política y social.

En cuanto a las acciones emprendidas por la «promesas de Warista» está el diseño del *camino de la escuela de Warisata*, cuya genealogía nos conduce a la formación del *déspota ilustrado* y el auspicio ideológico de nuevos estado-repúblicas basados en la razón. En la tesis de Kant (1958:57), como ya hemos señalado, la humanidad debe adquirir la mayoría de edad, entendiendo por este concepto el alcanzar la *libertad* a partir del propio *entendimiento* o *razón* sin la dirección del otro —este “otro” es una referencia directa a Dios—, de tal modo que se autolegisle y autogobierne. Ello es importante porque una comunidad de individuos autónomos que se autolegislan y autogobiernan constituyen una sociedad o ciudad perfecta, que es el supremo ideal de la *ley natural*, en el que el individuo, a partir de su egoísmo natural, toma consciencia de su ser social como especie, rompe su sello que le impone la ley natural y alcanza la libertad creando un nuevo principio o razón, pero, ya no del tipo natural sino como una *ley moral*. Sólo de este modo se comprende por qué la *Ilustración* es un momento superior al anterior en el camino de la adquisición de la mayoría de edad del hombre como especie, el que, al mismo tiempo, es una sucesión progresiva en el proceso de autonomización de este hombre que toma consciencia de su ser social como *déspota ilustrado*. De ahí que el *déspota ilustrado* es el hombre que toma consciencia de su ser social despojándose cada vez más de la *individualidad*, la *subjetividad* y la *concretitud* para sublimarse o fusionarse en la *universalidad*, la *sustantividad* y la *abstractitud* de la especie. El individuo de carne y hueso, de este modo, para alcanzar esta mayoría de edad realiza un gran sacrificio que consiste en transformarse en una *hipóstasis* en varios momentos de la *Ilustración*, y cuando ha alcanzado el último peldaño concluye la historia humana, es el fin de la historia. Con ello, la tesis kantiana, como parte esencial de las «promesas de la modernidad», se asemeja mucho a la «promesa de San Agustín», en la que los hombres ilustrados se parecen a los habitantes —peregrinos y ángeles— de la ciudad de Dios: hipóstasis que renunciaron a la concretitud. Contra esta idea se

estrellaron los goliardos en el siglo XII, tal como lo hicieron, después, los autodenominados post modernos en la segunda mitad del siglo XX, generando una crisis de la que aún no se recupera. En síntesis, la formación del déspota ilustrado y el auspicio ideológico del estado-república racional se centra en la idea de los momentos de la *Ilustración* que es el camino a seguir del hombre que toma consciencia de su ser social. Sin embargo, la historia le pasó una mala jugada a la *modernidad*, fue una especie de venganza de la historia. Los estado-repúblicas europeos que habían escalado el camino de la ilustración alcanzando momentos superiores del reino de la *razón moral* cayeron en el egoísmo más primitivo, y aplicando con suma maestría el aprendizaje en el uso de la razón y el paradigma onto-teo-lógico cometieron los actos más inhumanos en nombre, precisamente, de la razón. En vez de progreso vino el anti-progreso, es decir la *barbarie*, echando a tierra el ideal del *fin de la historia* en una especie del paraíso en una sociedad perfecta racional. En estos momentos aún el hombre europeo no sale de este asombro.

Ello explica por qué la instrumentalización de la «promesa de Warisata» se centra en el diseño del *camino de la escuela de Warisata* en su propósito de convertir al indio en *indio moderno*. Esto significa que es un programa aún a realizar; aunque a escala local, la Escuela ayllu de Warisata jugó un papel importantísimo como experiencia piloto, cuyas sistematizaciones parciales fueron aplicadas en países como México y otros. En ese sentido fue un instrumento de *legitimación* de alcance local. Para trascender esta localía y universalizarse deberá necesariamente operacionalizar el concepto de *indio moderno*, luego, en correspondencia con esta operacionalización, reformular los mecanismos de *replicación*, legitimación e instrumentalización politológica e institucional de la promesa. Esta es una tarea pendiente.

Como conclusión final, podemos sostener que la «promesa de Warisata» tiene posibilidades de realización en la historia si resuelve las tareas pendientes y se dota de legitimadores idóneos.

## ***Epílogo***

Han pasado más de 70 años de la experiencia de la escuela Ayllu de Warisata. ¿Hay algún cambio en Bolivia? Claro que sí. El indio ya no es el mismo después de Warisata. Pero, la cuestión es: ¿sigue los lineamientos de la «promesa de Warisata» con el propósito de proyectar y legitimar en un mundo global? Aún no hay una respuesta contundente.

Indudablemente, después de Warisata el indio se ha involucrado profundamente en la actividad política del país con el propósito de gestionar su libertad y el poder político, pero, en este afán, alguno de ellos ha adoptado la ideología de los *hijos de los hidalgos*, con ello sus vicios y sus virtudes que es notoriamente contradictoria a los postulados de Warisata. Ello explica por qué aún es contradictorio el accionar de los políticos indígenas. Quizá sea necesario realizar un balance sobre este accionar del indio post Warisata. Mientras tanto, sólo podemos abrigar la esperanza de que en algún momento esta promesa comience su proceso de realización para crear un nuevo mundo y nuevo orden tanto en lo económico, social, político-ideológico, científico y filosófico, en fin, en el quehacer del hombre y mujer contemporáneo.

¿Qué paso con la escuela ayllu de Warisata después de 1940? Salazar Mostajo en el Prólogo al libro de E. Pérez (1962: XIX y ss.) hace una cronología del fin de esta experiencia pedagógica inédita. Esta especie de “crónica de la muerte anunciada” empieza en 1939. La reacción, es decir, la clase dominante contraria a la liberación de los indios, retoma las estructuras administrativas de la educación indígena y comienza un proceso de desmontaje de esta novedosa experiencia. La persecución política en contra de los creadores y sus adeptos empieza fuera y dentro de Warisata. Llega el año 1940. El 12 de enero de ese año el gobierno emite un Decreto que significa la liquidación de esta escuela ayllu en manos de una comisión investigadora. Aunque como institución educativa siguió su vida hasta nuestros días, su espíritu liberador y formador del nuevo indio había concluido. Salazar Mostajo (1983: 13-14) escribió:

En Warisata el indio era un ser humano, y aunque no se hubiera resuelto aún el problema de la servidumbre, ellos ya eran hombres liberados en la más plena acepción de la palabra. El vasto mundo

del ayllu era el verdadero claustro de la Escuela. Por eso, no se trataba de crear en el agro boliviano escuelas alfabetizadoras, con la meta en el silabario y del intelectualismo vanos. No. Se trataba de imponer escuelas activas, que dotadas de talleres, campos de cultivo, semillas, ganado, bibliotecas, internados, material sanitario, hornos para ladrillos y demás instrumentos de trabajo, forjarían al NUEVO INDIO [...]. Fundada el 2 de agosto de 1931, su ciclo duraría diez años, al cabo de los cuales sería abatida por la alianza feudal y burguesa.

En estos días, en el mismo lugar, se ha creado la Universidad indígena en consonancia con los postulados del nuevo Estado creado en el año 2006 por decisión del pueblo boliviano. ¿Es la gestación de este nuevo mundo, del nuevo orden mundial? Aún no lo sabemos.

## **Bibliografía**

- Alberdi, J. B. (1980). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina. Fragmentos*. En: Zea, L. *Pensamiento positivista latinoamericano*. T. I. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Alcántar S., J. M. (s.f.). *Filosofía Náhuatl*. Disponible en: <http://www.wiphala.org/nahuatl23.pdf>, consultado el 11 de mayo de 2008.
- Altheim, F. (1964). *Historia de Roma. T.III*. México, D. F.: UTEHA.
- Amor B., E. M. (1998). *Revisión del concepto de empresario: una exploración de las aportaciones de Keynes y Schumpeter*. Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas. No. 20: 16 – 23. 1998.
- Amvrósov, A. (1985). *Estrategia constructiva para acelerar el desarrollo socioeconómico de la sociedad soviética*. In: La sociedad soviética: problemas socioeconómicos. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS.
- Arispe, L. (1986). *El "indio": mito, profecía, prisión*. En: Zea, L. (1986). *América Latina en sus ideas*. México: Siglo XXI.
- Aristóteles. (1963). *Política*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. (Edición bilingüe griego – español).
- Aristóteles. (1972). *Metafísica*. Madrid: Espasa – Calpe.
- Aristóteles. (1988). *Tratados de lógica*. Madrid: Gredos.
- Arnold, D. et al. (1992). *Hacia un orden andino de las cosas; tres pistas de los Andes meridionales*. La Paz: Hisbol/ILCA.
- Arriagada-Kehl, E. (2002). *Condiciones de posibilidad como premisas para un filosofía crítica alternativa*. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/critica/generales/arriagada.htm>, consultado el 19 de julio de 2006.
- Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Disponible en: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/austin/C%F3mo%20hacer%20cosas%20con%20palabras.pdf>. Consultado el 8 de abril de 2009.
- Bacon, F. (1949). *Novum Organum*. Tr. Rizieri Frondizi. Buenos Aires: Losada.
- Baptista G., M. (1991). *Antología pedagógica*. La Paz: s.e.
- Baudrillard, J. (1981). *De la seducción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Béjar, H. (1987). *Autonomía y dependencia: la tensión de la intimidad*. Revista española de investigaciones sociológicas. No. 37 : 69 – 90. 1987.
- Bendezú, E. (1993). *Literatura quechua*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Benjamin, W. (1980). *Imaginación y sociedad. Iluminaciones I*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos; filosofía del arte y de la historia*. Buenos Aires: Taurus.



- Beorlegui, C. (2003). *El problema de las filosofías nacionales*. Información Filosófica. 2 (1) : 5 – 22. 2003.
- Berthier, A. E. (2006). *Jürgen Habermas; el giro lingüístico de la sociología y la teoría consensual de la verdad*. Revista observaciones filosóficas. No. 3: p.i. 2006. [versión electrónica disponible en: <http://www.observacionesfilosoficas.net/jurgenhabermas.html>].
- Bertonio, L. (1612 ). *Transcripción del vocabulario de la lengua aymara*. Juli: Imprenta de Francisco del Canto. [Reimpresión. 1993. La Paz: Radio San Gabriel].
- Bolivia. Edición oficial. (1917). *La reforma educacional en Bolivia*. La Paz: s.e.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1981). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bouyse Cassagne, T. (1987). *La identidad aymara; aproximación histórica (siglo XV, siglo XVI)*. La Paz: Hisbol.
- Bouyse Cassagne, T. (1988). *Lluvias y cenizas; dos Pachacuti en la Historia*. La Paz: Hisbol.
- Brechetti, A. (2003). “... Los pintaré como estaban puestos hasta que entró a este reyno el santo Ebangeleo” *Santacruz Pachacuti Yamqui, 1613*. Anales del Museo de América. No. 11: 81 – 102. 2003.
- Brentano, F. (192?). *Psicología*. Buenos Aires: Schapire.
- Bueno, G. (1995). *¿Qué es la filosofía?*. Oviedo: Pentalfa.
- Bueno, G. (2003). *El español como «lengua de pensamiento»*. Anuario del Instituto Cervantes. 2003: 35 – 56.
- Camelo, A. (2000). *Génesis y apoteosis del posmodernismo*. Deslinde. No. 27: p. i. Nov.- Dic. 2000. También disponible en: <http://deslinde.org.co/node/51>, consultado el 15 de septiembre de 2006.
- Campbell, J. (1992). *El hombre gramatical; información, entropía, lenguaje y vida*. Tr. Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica.
- Capurro, R. (1982). *Heidegger y la experiencia del lenguaje*. Montevideo, Cuadernos de psicoanálisis freudiano. No. 22 : 81 – 86. 1982.
- Carranza, L. (1973). *Fundamentos filosóficos de la educación*. La Paz: Juventud.
- Carrasco de la Vega, R. (1999, 2004). *Diálogo con Heidegger. Aprendamos a filosofar*. La Paz: Ediciones Signo – Instituto de Estudios Bolivianos.
- Castañeda, F. (2006). *La imagen del indio y del conquistador en la Nueva Granada: el caso de Bernardo de Vargas Machuca*. Bogotá, Eidos. No. 4 : 40 – 59. 2006.
- Castón B., P. (1996). *La sociología de Pierre Bourdieu*. REIS, No. 76 : 75 – 97. Oct. – Dic. 1996.

- Caturla Brú, V. de. (1959). *¿Cuáles son los grandes temas de la filosofía latinoamericana?* México: Novarro.
- Cepeda, J. (2003). *Tras del origen de la Filosofía*. Cinta de Moebio. No. 16. Mar. 2003. Disponible en: <http://www.moebio.uchile.cl/16/frame05.htm>, consultado el 20 de julio de 2003.
- Cerruti, H. (2001). *Historia de las ideas filosóficas latinoamericanas*. Revista de Hispanismo Filosófico. No. 6 : 4 – 12. 2001.
- Chiaramonte, J. C., comp. (1979). *Pensamiento de la ilustración. Economía y sociedad iberoamericana del siglo XVIII*. Caracas: Biblioteca de Ayachucho.
- Choza, J. (2002). *Antropología filosófica. Las representaciones del sí mismo*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Choza, J. (2003). *Metamorfosis del cristianismo. Ensayo sobre la relación entre religión y cultura*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Cohn, P. (1975). *Heidegger: su filosofía a través de la nada*. Madrid: Guadarrama.
- Contreras, M (1999). *Reformas y desafíos de la educación*. In: Campero, F. (coord.) Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea. La Paz: Harvard Club de Bolivia,
- D'Alembert, J. B. (1957). *Discurso preliminar de la enciclopedia*. Tr. Consuelo Berges. Buenos Aires: Aguilar.
- Dascal, M. (1990). *La arrogancia de la razón*. Isegoría, No. 2: 75 – 103. 1990.
- Dawkins, R. (2002). *El gen egoísta; las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat.
- De la Torre López, A. E. (1994). *Guerra y religión en Juan Santos Atahualpa*. Congreso Internacional de Historia de América. IV. Granada, 1992. En: El Reino de Granada y el nuevo mundo. V. III. Granada: Diputación Provincial de Granada.
- De Lara, F. (2007). *Heidegger y el cristianismo de San Pablo y San Agustín*. Eidos. No. 7: 28 – 46. 2007.
- De las Cafas, B. y De Sepulueda, G. (1552). *Aquí fe contiene una disputa / o controuerfia: entre el obifpo don Fray Bartholome de las Cafas / o Cafaus / obispo que fue dela ciudad Real de Chiapa / que es en las Indias / parte dela nueua Epaña: y el doctor Gines de Sepulueda Coronista del Emperador nueftro feñor: fobre que el doctor contendía: que las conquiftas delas Indias contra los Indios eran licitas: y el obispo por el contrario dfendío y affirmo auer fido y fer ipoffible no ferlo: tiranicas / injuftas iníquas: La qual queftion se ventilo y difputo en prefencia de muchos letrados theologos y juriftas en una congregación que mando fu mageftad juntar el año de mil y quinientos y cinquenta en la villa de Valladolid*. Sevilla: Sebafitian Trugillo, impreffor.

- De las Casas, B. (1552). *Brevisima relación de la destrucción de las Indias*. Sevilla.
- De las Casas, B. (1986). *Historia de la Indias. T. III*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- Descartes, R. (1965). *Discurso del método. Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires, Schapire.
- Díaz-Polanco, H. (1980). *La cuestión indígena y la teoría de la liberación*. Nueva Antropología. 4 (13-14): 275-295. 1980.
- Diderot, D. (1983). *Escritos filosóficos*. Madrid: Editora Nacional.
- Durand, J. (1921). *Etimologías peruanas*. La Paz: Talleres Gráficos La Prensa.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana. T. I*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Eddington, A. (1945). *La naturaleza del mundo físico*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Estenssoro, F. (2006). *El concepto de ideología*. Revista de Filosofía. No. 15: 97 – 111. 2006.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina; sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología.
- Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. Rosario, Argentina: Kolectivo Editorial Último Recurso.
- Feinmann, J. P. (1996). *Filosofía y nación. Estudios sobre el pensamiento argentino*. Buenos Aires: Ariel.
- Fernández F., J. M. (2003). *Habitus y sentido práctico: la recuperación del agente en la obra de Bourdieu*. Cuadernos de Trabajo Social. 16 : 7 – 28. 2003.
- Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial. 4 v.
- Finkelstein, I. y Silberman, N. S. (2003). *La Biblia desenterrada; una nueva visión arqueológica del antiguo Israel y de los orígenes de sus textos sagrados*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Fornet-Betancourt, R. (1990). *Filosofía latinoamericana: ¿posibilidad o realidad?* Logos. Revista de Filosofía. México. No. 54 : 47 – 67. 1990.
- Fornet-Betancourt, R. (1998a). *Tesis para la comprensión y práctica de la interculturalidad como alternativa a la globalización*. Ponencia presentada en el I Corredor de Ideas. Maldonado Uruguay, del 4 al 6 de junio de 1998. Disponible en: <http://www.milenio.com.br/ifil/corredor/Betancou.htm>, consultado el 15 de diciembre de 2006.
- Fornet-Betancourt, R. (1998b). *Supuestos filosóficos del diálogo intercultural*. Viena, Polylog. 1: 45 – 86. 1998. También disponible en:

<http://www.ensayistas.org/critica/teoria/fornet/>, consultado el 15 de diciembre de 2006.

- Foucault, M. (1998). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- Fraile, G. (1965). *Historia de la Filosofía*. T. I. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Fraile, G. (1986). *Historia de la filosofía. II. Filosofía judía y musulmana. Alta escolástica: desarrollo y decadencia*. Madrid: BAC.
- Francovich, G. (1987). *La filosofía en Bolivia*. La Paz: Juventud.
- Francovich, G. (1956). *El pensamiento boliviano en el Siglo XX*. La Paz: Juventud.
- Francovich, G. (1973). *Humanismo latinoamericano*. In: Pachamama. La Paz: Juventud. pp. 63 – 88. (Conferencia pronunciada en Sao Paulo en 1944).
- Fromm, E. (1994). *El dogma de Cristo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fukuyama, F. (1995). *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Galindo, M. A. (2008). *El papel del empresario en la obra de Keynes*. Información Comercial Española, Revista de Economía. No. 845: 59 – 72. 2008.
- Galino, M. A. (1968). *Historia de la educación. T. I. Edades antigua y media*. Madrid: Gredos.
- Gaos, J. y Larroyo, F. (1940). *Dos ideas de la filosofía; pro y contra la filosofía de la filosofía*. México, D. F.: La Casa de España en México.
- García Bacca, J. (1963). *Siete modelos de filosofar*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- García C., J. R. (1985). *Teoría de la ley y de la soberanía popular en el «Defensor Pacis» de Marsilio de Padua*. Revista de Estudios Políticos (nueva época). No. 43: 107 – 148. Ene.- Feb. 1985.
- Gonzales B., A. (1991). *En torno a la escuela de Warisata*. Khana. Revista Municipal de Arte y Letras. Año 222, 1 (44) : 288 – 294. 1991.
- González R., T. (2003). *Los comienzos del humanismo renacentista en España*. Revista de lenguas catalana, gallega y vasca. No. 9 : 23 – 28. 2003.
- Grijalva, S. (2004). *La Pachamama y la sabiduría andina*. Ponencia presentada al XV Congreso Interamericano de Filosofía y II Congreso Iberoamericano de Filosofía. Lima, 12 -16 de enero de 2004. Disponible en: [http://www.pucp.edu.pe/eventos/congresos/filosofia/programa\\_general/miércoles/sesion15-16.30/GrijalvaSilvia.pdf](http://www.pucp.edu.pe/eventos/congresos/filosofia/programa_general/miércoles/sesion15-16.30/GrijalvaSilvia.pdf), consultado el 6 de agosto de 2009.

- Guadarrama, P. (2004). *Humanismo y autenticidad cultural en el pensamiento latinoamericano*. Anales del Seminario de Historia de Filosofía. No. 21 : 169 – 183. 2004.
- Guadarrama, P. (2004). *Hostos y el positivismo sui generis latinoamericano*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana 6 : 209 – 234 . 2004.
- Guaman Poma de Ayala, F. (1936). *Nueva coronica y buen gobierno*. T. 1. París: Institut d’Ethnologie.
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Hegel, G. (1968). *Ciencia de la Lógica*. Buenos Aires: Hachette – Solar.
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herodoto. (1960). *Historia. Libro I*. Tr. J. Berenguer. Barcelona: Alma Mater.
- Hinkelammert, F. J. (2002). *Crítica de la razón utópica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. (1998). *Dialéctica de la ilustración; fragmentos filosóficos*. Valladolid: Trotta.
- Huanacuni, F. (2003). *El viaje sagrado*. Disponible en <http://www.caminantesdelosandes.org/elviaje.html>, consultado el 4 de agosto de 2009.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (1985). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Jameson, F. (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Jaroszynski, P. (2005). *De Sofía a filosofía*. Pensamiento y cultura. 8 (1) : 49 – 55. 2005.
- Johansson, P. (2005). *Especulación filosófica indígena*. Revista de la Universidad de México. No. 21 : 69 – 77. Nov. 2005.
- Kant, I. (1958). *Filosofía de la historia*. Buenos Aires: Nova.
- Kant, I. (1972). *Fundamentación de la metafísica de las costumbre. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*. México, D. F.: Editorial Porrúa.
- Kempff Mercado, M. (1958). *Historia de la filosofía en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Zig-Zag.
- Klinger, F. (1953). *La idea de justicia de Hesíodo a San Agustín*. Revista de estudios políticos. No. 72 : 23 – 36. 1953.
- Lajo, J. (2006). *Qhapaq Ñan; la ruta inka de sabiduría*. Quito: Abya Yala.

- Lajo, J. (2008). *Qhapaq Ñan; la escuela de sabiduría andina*. En: Los pueblos indígenas y la integración andina. I Foro de intelectuales e investigadores indígenas. Lima, 4, 5 y 6 de julio de 2007. Lima: Secretaría General de la Comunidad Andina.
- Land, G. (2006). *El desafío del postmodernismo*. Disponible en: [http://dialogue.adventist.org/articles/08\\_1\\_land\\_sp.htm](http://dialogue.adventist.org/articles/08_1_land_sp.htm), consultado el 15 de septiembre de 2006.
- Laurent, A., comp. (1984). *Los místicos presocráticos*. Barcelona: Teorema.
- Le Goff, J. (1996). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Leoni, F. (1984). *Corrientes de pensamiento en la Italia de la restauración: el despotismo ilustrado*. Revista de Estudios Políticos (Nueva Época). No. 39 : 49 – 63. 1984.
- Lewin, B. (1967). *La rebelión de Túpac Amaru*. Buenos Aires: Sociedad Editora Latino Americana.
- Liendo, M. C. (2003). *Las críticas a la modernidad en la Filosofía Latinoamericana*. Tesis doctoral. Santiago: Universidad de Chile.
- Linares, J. (2003). *La concepción heideggeriana de la técnica: destino y peligro para el ser del hombre*. Signos filosóficos. No. 10 : 15 – 44. Jul. – Dic. 2003
- López Martínez, P. M. (1895). *Apuntes para unos prolegómenos a la metafísica*. Valencia: S. E.
- López-Domínguez, V. (2004). *Sobre la evolución de la filosofía kantiana de la historia*. Logos. Anales del Seminario de Metafísica. 37 (2004): 89 – 110.
- Liotard, J. F. (1991). *La condición post moderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana.
- Liotard, J. F. (1992). *Qué es lo posmoderno*. Zona erógena. No. 12. 1992. Disponible en: <http://www.educ.ar>, consultado el 15 de septiembre de 2006.
- Liotard, J. F. (1998). *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires: Manantial.
- Maestre, A. (2004). *Todas las gentes del mundo son hombres. El gran debate entre Fray Bartolomé de las Casas (1474 – 1566) y Juan Ginés de Sepúlveda (1490 – 1573)*. Anales del Seminario de Historia de Filosofía. No. 21 : 91 – 134. 2004.
- Mansilla, H. C. F. (2005). *La abdicación del pensamiento ante el horizonte del presente. La inalterable necesidad de un espíritu crítico en filosofía y política*. Madrid, Nómada – Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/12/hcfmansilla.html>, consultado el 20 de mayo de 2006.
- Mansilla, H. C. F. (2002). *Intelectuales y política en América Latina; breve aproximación a una ambivalencia fundamental*. Espacio Abierto, 11 (3) : 429 – 454. Jul. – Dic. 2002.

- Mansilla, H. C. F. (2003). *Lo rescatable de la religión en el mundo contemporáneo*. Signos filosóficos. No. 10: 251 – 272. Jul. – Dic. 2003.
- Mansilla, H. C. F. (2008). *Evitando los extremos sin claudicar en la intención crítica; la filosofía de la historia y el sentido común*. La Paz: Fundemos.
- Marías, J. (1998). *Perspectivas de la filosofía, hoy*. Entrevista realizada a J. Marías por Jean Lauand, en Madrid, el 4 – 8 – 98. Disponible en: [http://www.hottopos.com/notand1/entrev\\_marias.htm](http://www.hottopos.com/notand1/entrev_marias.htm), consultado el 25 de diciembre de 2007.
- Mariátegui, J. C. (1925). *¿Existe un pensamiento Hispano-Americano?* Disponible en: <http://actaliteraria.blogspot.com/2009/07/jose-carlos-mariategui.html>, consultado el 1 de noviembre de 2009.
- Mariátegui, J. C. (1975). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. La Habana, Cuba: Casa de las Américas.
- Martin M., M. (1999). *La filosofía peruana frente al problema de los orígenes*. Revista de Hispanismo Filosófico. No. 4: 29 – 45. 1999. [versión digital disponible en: [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12371531910124849643402/hisp04\\_martin03.pdf](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12371531910124849643402/hisp04_martin03.pdf), consultado el 27 de diciembre de 2006].
- Martínez M., J. A. (2007). *Autonomía*. En Anuario Jurídico y Económico Escurialense. XI: 711 – 764. 2007.
- Marx, K. y Engels, F. (1985). *La ideología alemana*. Buenos Aires: Pueblos Unidos.
- Mata, L. B. (2006). *Postmodernismo*. Disponible en: <http://www.azc.uam.mx/csh/sociologia/sigloxx/postmodernismo.htm>, consultado el 15 de septiembre de 2006.
- Matsumori, N. (2004). *Los asuntos de indias y el pensamiento político moderno: los conceptos de “civilización” y “barbarie” en el nuevo orden mundial (1492 – 1560)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mignolo, W. (1995). *La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales*. Revista chilena de literatura. No. 47: 91 – 114. Nov. 1995.
- Miranda Pacheco, M. (2010). *Sobre el oficio del latinoamericanista. Pláticas y reflexiones*. México, D. F.: Cubo ediciones.
- Moctezuma P., I. (2008). *W. Benjamín, Nietzsche y Sloterdijk; psicopolítica, escatología de la ‘promesa’ y dialéctica del entusiasmo*. Revista Observaciones Filosóficas. Versión electrónica disponible en: <http://www.observacionesfilosoficas.net/walterbpsloterdijk.htm>, consultado el 7 de abril de 2009.
- Molina, J. E. (1999). *La tetraléctica de los números perfectos*. La Paz: Gráfica Naira.
- Monal, I. (1985). *Las ideas en la América Latina*. T. I. La Habana, Cuba: Casa de las Américas.



- Mondolfo, R. (1953). *Breve historia del pensamiento antiguo*. Buenos Aires: Losada.
- Mondolfo, R. (1969). *El pensamiento antiguo. Historia de la filosofía greco-romana. I. desde los orígenes hasta Platón*. Buenos Aires: Losada.
- Montiel, E. (2006). *Tesis por una filosofía americana*. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/critica/generales/montiel/montiel1.htm>, consultado el 19 de julio de 2006.
- Mora, A. M. (2008). *La universidad de París en el siglo XIII; historia, filosofía y métodos*. Revista de Estudios Sociales. No. 31 : 60 – 71. Dic. 2008.
- Morey, M. (1987). *El hombre como argumento*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1999, 2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moro A., O. (2006). *Entre Casandra y Clío: a propósito del pasado, el presente y el futuro de la filosofía de la historia*. Isegoría, No. 35: 295 – 308. Jul. – dic., 2006.
- Navarro, K. (2005). *El pensamiento latinoamericano: su historia y perspectivas*. Disponible en [http://www.euram.com.ni/pverdes/Articulos/karlos\\_navarro.htm](http://www.euram.com.ni/pverdes/Articulos/karlos_navarro.htm), 28 de noviembre de 2005.
- Navarro, R., J. (2007). *Promesas deconstruidas. Austin, Derrida, Searle*. Thémata. Revista de Filosofía. No. 39:119 – 125. 2007.
- Olivé, L. (1987). *Racionalidad y legitimación política*. Doxa. No. 4 : 131 – 144. 1987.
- Orellana, M. A. (2002). *Pueblos indígenas, minería y derecho internacional*. England: IIED – WBCSD.
- Pedro Abelardo. (1983). *Historia de mis desventuras*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Peláez, J. (2000). *Infieles y bárbaros en el cristianismo de los dos primeros siglos. El universalismo de Jesús en los evangelios*. En: Choza, J. y Wolny, W. P., coords. (2000). *Infieles y bárbaros en las tres culturas*. Sevilla: Fondo Editorial de la Fundación San Pablo.
- Peña, C. A. (2008). *Racionalidad occidental y racionalidad andina*. En: Los pueblos indígenas y la integración andina. I Foro de intelectuales e investigadores indígenas. Lima, 4, 5 y 6 de julio de 2007. Lima: Secretaría General de la Comunidad Andina.
- Pérez de Tudela Bueso, J. *Significado histórico de la vida y escritos del Padre las Casas*. In: De las Casas, B. Obras escogidas. T. XCV. Historia de las Indias. I. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles.
- Pérez Francesch, J. L. (2003). *Lord Acton y la historia de la libertad*. Revista de Estudios Públicos (Nueva Época). No. 121 : 223 - 231. Jul.- sept. 2003.



- Pérez, E. (1962). *Warisata; la escuela Ayllu*. La Paz: Empresa Industrial Gráfica E. Burillo.
- Pinto, A. (2008). *Notas sobre los estilos de desarrollo en América Latina*. Revista de la CEPAL. No. 96:73-93. Dic. 2008.
- Platón. (1871). *Obras completas. Apología de Sócrates*. Tomo I. tr. Patricio de Azcárate. Madrid: Medina y Navarro Editores.
- Platón. (1969). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Popper, K. (1996). *En busca de un mundo mejor*. Buenos Aires: Labor.
- Reyero, C. (2004). *Pasivos, exóticos, vencidos, víctimas: el indígena americano en la cultura oficial española del siglo XIX*. Revisa de Indias. 64 (232): 721-748. 2004.
- Rivera de Rosales, J. (1994). *Cuestiones metodológicas en la investigación filosófica. Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*. No. 11 : 9 – 52. 1994.
- Rivero, P. (2003). *Presentación: Reflexiones en torno a Heidegger*. Signos filosóficos. No. 10 : 11 – 14. Jul. Dic. 2003.
- Rojas C., I. R. (1999). *Theodor W. Adorno y la Escuela de Frankfurt*. Convergencia en Ciencias Sociales. No. 19 : 71 – 86. May – ago. 1999.
- Rousseau, J. J. (1957). *El contrato social*. Buenos Aires: Aguilar.
- Ruiz-Domènec, J. E. (2002). *Heidegger y el siglo XX*. Enrahonar No. 34 : 95 – 103. 2002.
- Russell, B. (1968). *Ciencia, filosofía y política; ensayos sin optimismo*. Madrid: Aguilar.
- Russell, B. (1985). *Fundamentos de filosofía*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Russell, B. (1973). *Obras completas. T. II Ciencia y filosofía*. Madrid: Aguilar.
- Russell, B. (1981). *La perspectiva científica*. Barcelona: Seix y Barral Hnos.
- Russell, B. (2003). *Ensayos filosóficos*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Saenz, C. (2006). *Preguntas molestas: ¿Qué es filosofía y para qué sirve?* Palestra. Portal de asuntos públicos de la PUCP. Disponible en: <http://palestra.pucp.edu.pe>, consultado el 6 de noviembre de 2006.
- Sagan, C. (1993). *Los dragones del Edén: Especulaciones sobre la evolución de la inteligencia humana*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- Salazar Bondy, A. (1978). *¿Existe filosofía de nuestra América?* México, D. F.: Siglo XXI editores.
- Salazar Mostajo, C. (1992). *La "Taika"; Teoría y práctica de la escuela ayllu*. La Paz, Juventud.
- Salazar, C. (1983). *¡Warisata mía! Y otros artículos polémicos*. La Paz: Juventud.
- Salrach M., J. M. (1997). *Europa en la transición de la antigüedad al feudalismo: el marco general de la historia y la panorámica de la*

*historiografía relativa al período.* In: Semana de Estudios Medievales de Nájera. VII. Nájera, 29 de julio al 2 de agosto de 1996. La Rioja, España: Instituto de Estudios Riojanos.

- San Agustín. (1922). *La ciudad de Dios*. Tr. D. José Cayetano Díaz de Beyral. T. I. Madrid: Perlado Páez y C.
- San Agustín. (1968). *Obras de San Agustín, texto bilingüe. Las confesiones. T. II*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Sánchez A. L. (1945). *Feijoo y la crisis del pensamiento político español en el siglo XVIII*. Madrid, Revista de Estudios Políticos. 5 (22 – 23): 71 – 127. Jul. – oct. 1945.
- Sánchez Agesta, L. (1945). *Feijoo y la crisis del pensamiento político español en el siglo XVIII*. Revista de Estudios Políticos. 12 (22 – 23): 71 – 83). 1945.
- Santamaría, D. (2007). *La rebelión de Juan Santos Atahualpa en la selva central peruana (1742-1756). ¿Movimiento religioso o insurrección política?* Boletín Americanista. 57 (57): 233-256. 2007.
- Sartre, J. P. (1961). *Prefacio*. En: Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scheler, M. (1994, 2000). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Barcelona: Losada, Alba.
- Schérer, R. y Kelkel, A. L. (1975). *Heidegger*. Madrid: EDAF, Ediciones – distribuciones.
- Sepúlveda, J. G. de. (1892). *J. Genesii Sepulvedae Cordubensis Democrates alter, sive de justis belli causis apud Indos = Demócrates segundo o de las justas causas de la guerra contra los indios*. Boletín de la Real Academia de la Historia. 21 : 257 – 369. 1892.
- Serbin, A. (1991). *Lenin, Gorbachov y la eclosión de las nacionalidades en la URSS*. Historia Crítica. No. 1: p. i. 1991.
- Sevilla, J. M. (2003). *¿El filósofo es un di-simulador?* En: Badillo, P., Sevilla, J. M. y Villalobos, J. *Simulación y disimulación. Aspectos constitutivos del pensamiento europeo*. Sevilla: Kronos.
- Sintonen, M. (2001). *La racionalidad en el pensamiento y en la acción*. Doxa. No. 24 : 615 – 627. 2001.
- Siñani, R. y Vilte A. M. (2006). *Aymara quechua. Aprendizaje bilingüe por vocablos*. La Paz: Gráfica Junior.
- Skinner, Q. (1993). *Los fundamentos del pensamiento político moderno. I. El Renacimiento*. México, D. F. Fondo de Cultura Económica.
- Smith, A. (1958). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Solé Blanch, J. (2006). *Antropología de la educación y pedagogía de la juventud; procesos de enculturación*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona, Cataluña.

- Spengler, O. (1966). *La decadencia de occidente. Bosquejo de un morfología de la historia universal*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Suárez A., C. (1970). *Desarrollo de la educación boliviana*. La Paz: Universo.
- Tanck de Estrada, D. (1973). *Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842*. *Historia Mexicana*. 22 (4) : 494-513. Abr. – Jun. 1973.
- Tesis de Pulacayo. Documentos históricos de Bolivia. 8 de noviembre de 1946*. Disponible en: <http://www.geocities.com/derecholaboraluno/tp.pdf>, consultado el 28 de diciembre de 2006.
- Theilard de Chardin, P. (1967). *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus.
- Torrez, M. (2008). *Concepto de qamaña*. En: Medina, J., comp. (2008). *Suma qamaña: la comprensión indígena de la vida buena*. La Paz: Comunicación PADEP/GTZ.
- Van Kessel, J. (2003). *La economía andina de crianza; actores y factores meta-económicos*. *Revista de Ciencias Sociales*. No. 13: 66-73. 2003.
- Vattimo, G. (1987). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica de la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Vega Muytoy, M. I. (1999). *La cartilla lancasteriana*. *Tiempo de educar*. 1 (2): 157-179. Jul.-Dic. 1999.
- Vergara E., J. (2005). *La utopía neoliberal y sus críticos. Utopía y praxis Latinoamericana*. Maracaibo, Venezuela. 10 (31): 37 – 62. Oct. – Dic., 2005.
- Voltaire. (s.f.). *Las mentiras religiosas*. Barcelona: Publicaciones Mundial.
- Weinberg, G. (1977). *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*. S.I.: UNESCO – CEPAL – PNUD.
- Wieviorka, M. (2007). *La mutación del racismo*. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 49 (200): 13 – 23. Mayo – agosto, 2007.
- Wittgenstein, L. (1967). *En torno a la ética y al valor*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Wittgenstein, L. (1972). *Sobre la certidumbre*. Caracas: Editorial Tiempo Nuevo.
- Wittgenstein, L. (1994). *Los cuadernos azul y marrón*. Barcelona: Planeta – Agostini.
- Zea, L. (1975). *La filosofía americana como filosofía sin más*. México, D. F.: Siglo XXI editores.
- Zea, L. (1986). *América Latina en sus ideas*. México, D. F.: Siglo XXI editores.
- Zea, L., comp. (1980). *Pensamiento positivista latinoamericano*. T. I. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

## ***Zusammenfassung der Forschungsarbeit:***

### ***Das Versprechen von Warisata***

#### **Einleitung**

In der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts kam es in Bolivien zu einer bis dahin im Bildungssektor unbekanntem Erfahrung. Diese Erfahrung entwickelte sich im Rahmen der Bemühungen um die Erziehung der indigenen Bevölkerung in Bolivien und bekam den Namen *Gemeinschaftswerkschule Warisata – Escuela Ayllu de Warisata*. Die neuen Erfahrungen im Rahmen dieser Schule überschritten die Grenzen der bloßen Bildung und entwickelten sich zu einem Raum der Reflexion, animierten und praktizierten freiheitliches Denken und formten und bildeten zur gleichen Zeit freie Menschen unter denen, die bis dahin unterdrückt, marginalisiert, ausgeschlossen und diskriminiert wurden. Gleichzeitig zur Erziehungsarbeit bildete sich unmerklich ein neuer Metadiskurs, im Sinne Lyotards (1991: Kap. I) heraus – ein Diskurs der seine eigenen Legitimationsmechanismen besaß und der die Wünsche, Sehnsüchte und tiefen Hoffnungen der Indigenen ausdrückte. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit nennen wir diesen Metadiskurs „das Versprechen von Warisata“; Versprechen, da es sich nicht nur um eine Erziehungsphilosophie handelt, sondern auch um eine Geschichtsphilosophie, die das Schicksal der indigenen Bevölkerung in der Weltgeschichte durch den Versuch der Konzeptualisierung einer Nationalidee, von der indigenen Kultur ausgehend, beschreibt.

Die Methodologie der vorliegenden Forschungsarbeit basiert auf der Diskursanalyse und der an Russel (1981: 48) orientierten Beobachtung signifikanter Ereignisse als Grundlage für Hypothesen, welche diese Ereignisse erklären sollen und schlussendlich die Ableitung von Konsequenzen ermöglichen, die dann wiederum durch Beobachtung, im Sinne Husserls (1962: 73-74), überprüft werden können.

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die folgende Frage: Wie lässt sich in einem Versprechen, in Form eines Metadiskurses, die Beziehung zwischen den

historischen Ereignissen und den Entwicklungen im Bildungssystem aus der Perspektive der Geschichtsphilosophie und der Erziehungsphilosophie heraus erklären? Aus dieser Grundfrage entwickelt die Arbeit weitere Forschungsfragen, die im Folgenden diskutiert werden.

## ***Kapitel 1***

### ***Methodologie***

#### ***Das “Versprechen von Warisata” als Studienobjekt – methodische und theoretische Konsequenzen***

Die Analyse des *Versprechens* benötigt zuerst eine Determinierung und Präzisierung, um was für ein Forschungsobjekt es sich handelt, welche Methoden für seine Analyse notwendig sind und wie man dabei vorgehen sollte. Dies bedeutet in einem ersten Schritt das Studienobjekt dieser Forschungsarbeit zu rekonstruieren. Daher soll mit einer zunächst allgemeinen Beschreibung und Konzeptualisierung des Versprechens begonnen werden.

Das Versprechen formuliert sich als Metadiskurs und definiert sich, wie alle Utopien die ihre Verwirklichung in der Geschichte der Menschheit suchten, im Sinne W. Benjamins (1989: 181 ff) als Diskurs der herrschenden Klasse, welche den Kampf um die Vormacht gewonnen hat. Die Geschichte wird von den Gewinnern geschrieben.

Von dieser Definition ausgehend, zeigt die Analyse, dass das Versprechen ein komplexes Forschungsphänomen ist, da es sich sowohl in ein Objekt des Lernens und Lehrens als auch in ein Instrument der Machtverwaltung und Machtausübung verwandeln kann. Zur gleichen Zeit wird das Versprechen zu einem Problem beim Versuch der Erklärung, auf welche Weise der Metadiskurs die neue Ordnung und die alte Welt unter Druck setzt,

aber sie auch aufrecht erhält, da das Versprechen aus einer Krise heraus geboren wird und gleichfalls die Antwort auf die Lösung dieser Krise enthält.

Die Unterscheidung zwischen Versprechen als Phänomen und Versprechen als Problem erlaubt seine Analyse aus zwei Perspektiven: der *Epistemologie* und der *Gnoseologie*. Aus Sicht der Epistemologie sucht man eine Antwort auf die Frage: Wie erkennt man das Versprechen, oder: Welches sind die Konditionen, um das Wissen über das Versprechen zu erlangen? Aus Sicht der Gnoseologie stellt sich die Frage: Ist es möglich, das Versprechen zu verstehen, oder: Welches sind die Grenzen in der Erkenntnis über das Versprechen?

Durch die Anwendung der phänomenologischen Analyse im Rahmen der epistemologischen Perspektive erklärt sich das Versprechen als ein Schöpfungsdiskurs, auf dem andere fundamentale Diskurse aufbauen. Dies bedeutet, dass es nicht möglich ist, das Versprechen als Schöpfungsdiskurs zu erklären, weil es hierfür anderer Schöpfungsdiskurse bedürfte, und, wenn es diese gäbe, es sich nicht mehr um einen Schöpfungsdiskurs handeln würde. Zur gleichen Zeit ermöglicht die Analyse aus gnoseologischer Sicht die Einsicht, dass das, was wir kennen, und das, was über das Versprechen zu kennen möglich ist, im Diskurs dargelegt ist. Über diesen Diskurs kann man – und in der Realität geschieht dies bereits – eine Philosophie und Wissenschaft konstruieren: die Geschichtsphilosophie und die pädagogische Politologie.

Diese beiden Unterscheidungen ermöglichen zu erkennen, dass das *Versprechen* organisch mit der Evolution und der Konstruktion einer Philosophie verbunden ist, da beide Perspektiven eine Antwort auf das Bedürfnis, die Welt und das Subjekt abstrakt zu begreifen und zu verstehen, darstellen. Deshalb ist das Versprechen ein „empfangendes Versprechen“ in dem Sinne, dass es ein Produkt des menschlichen Denkens ist, obwohl man es zu Anbeginn als göttlich verstand. In diesem Sinne ist das *Versprechen der Spiegel der Philosophie*. Dies bedeutet, dass es zwischen beiden Perspektiven Ähnlichkeiten und Unterschiede gibt. Die Ähnlichkeiten zwischen beiden erwachsen aus den Diskursen; und die Unterschiede daraus, dass das Versprechen als Schöpfungsdiskurs sich nur als Dogma glauben lässt, wohingegen der Schöpfungsdiskurs als Philosophie logisch nachweisbar ist.

Dies ergibt sich daraus, dass der Grundsatz des Versprechens die Sehnsucht oder der latente Wunsch der Klassen oder sozialen subalternen Gruppen ist, der Grundsatz der Philosophie aber aus einer grundlegenden Ontologie, welche die rationale Erklärung des ontologischen Ursprünglichkeitsprinzips ist, entspringt.

Diese Interpretation des Versprechens als Spiegel der Philosophie hat den Vorteil, das lateinamerikanische, zeitgenössische, philosophische Subjekt in seinem professionellen Wirken erkennen zu können. Cepada (2003: i) interpretiert Popper (1996: 224) und schlägt vor, dass wir alle philosophische Subjekte sind, wenn auch einige mehr als andere. Das charakteristische am philosophischen Subjekt ist die Annahme einer kritischen Haltung gegenüber den Phänomenen und Problemen wie eine Kombination des Allgemeinverständnisses und der natürlichen Vernunft. Die letzte Schlussfolgerung entspringt der Debatte zwischen Gaos und Larroyo (1940: 13-195), welche in den 1940er Jahren des letzten Jahrhunderts in Mexiko-Stadt stattgefunden hat. Außerdem enthält sie die Schlussfolgerung, dass die Philosophie als Einstellung in zwei Richtungen zu verstehen ist: Zum einen die eines Weisen, der das Wissen nur um seiner selbst Willen sucht, um sich im Einklang mit der Natur zu wissen – dies ist das pädagogische Element. Und die des Weisen, der ein pragmatisches Wissen sucht, für den die dynamische Aktion und die Veränderung der Realität nach seinen Wünschen ein Fetisch ist – dies ist das politische Element. In beiden Fällen ist die Suche nach dem Wissen grundsätzlich und einmalig. In diesem Sinne reflektiert der zeitgenössische lateinamerikanische Philosoph über seine Realität gegenüber der Notwendigkeit, eine neue Gesellschaft, die den Sehnsüchten, Wünschen und Träumen der Männer und Frauen aus diesem Teil der Welt entspricht, zu schaffen (vgl. Miranda, 2010: 29ff).

Für diese Aufgaben übernimmt er, der zeitgenössische lateinamerikanische Philosoph, die Perspektive der westlichen Philosophie, welche versucht, durch die Erarbeitung von abstrakten Konzepten die Realität zu verstehen. Mit der Zeit und dem sozialen Bedeutungsverlust der Philosophie und dem Aufkommen der Modernität entschied er sich, um mit der Entwicklung der Gesellschaft Schritt halten zu können, für die Technologisierung des

Wissens und der sozialen Praxis. Für die Technologisierung war das Technikkonzept des deutschen Philosophen Martin Heidegger von großem Nutzen, welches sich zu einem Eckstein in der Analyse und der Aktionen des lateinamerikanischen Philosophen in dessen pädagogischen und vor allen Dingen politologischen Aktivitäten entwickelt hat. Diese Technologisierung des Wissens, die nicht nur den lateinamerikanischen, sondern auch den westlichen Philosophen betrifft, hat die Entwicklung der „instrumentellen Vernunft“ so sehr begünstigt, dass diese fast die „substantielle Vernunft“ ersetzt hat, und die Herausbildung der modernistischen Mentalität des Menschen unterstützt, welche im Grunde genommen eine politologische Mentalität ist. Gegenüber dieser Situation sollte der zeitgenössische Philosoph vielleicht zur kontemplativen Mentalität der Griechen, dem Pädagogischen, zurückkehren, um auf diese Art die Bewunderung der Welt zu leben und die Bewunderung für die Äußerungen der Sprache zurückzugewinnen. Kraft seiner Erfahrung ist dem Philosophen, um die Realität kennen zu lernen, die Möglichkeit eröffnet, andere Welten und andere Denkweisen zu durchqueren (vgl. Gaos und Larroyo, 1940: 81ff).

Die Analyse des Versprechens kann keine rein empirische, sondern muss eine philosophische Untersuchung sein, weil es nicht um Objekte, sondern um Ideen geht. Wie muss man eine philosophische Untersuchung verstehen? Kempff Mercado (1958: 36-37) bemerkt dazu, dass Philosophieren an sich schon eine forschende Haltung und Aktivität ist. Man kann philosophieren (forschen), indem man hinterfragt, Probleme aufwirft und präzisiert; aber auch indem man philosophische Systeme aufbaut, die helfen, die formulierten Probleme zu verstehen und Lösungen für sie zu finden. Bueno (1995: 46) weist darauf hin, dass das Objekt der philosophischen Untersuchung eben jene theoretischen Konstruktionen sind, wie diese, die wir im Rahmen dieser Forschungsarbeit untersuchen und welche einem rigorosen und kritischen Examen unterzogen werden sollten.

Im Rahmen dieser Charakterisierung der sachdienlichen Methode beschreiben wir die Grundzüge der philosophischen Untersuchung, vorgeschlagen von Jacinto Rivera de Rosales (1994: 17-38), geordnet nach



Regeln und Elementen der philosophischen Methode, um in der Untersuchung des Versprechens angewendet zu werden.

- 1. Regel.** Das eigene Interesse soll das Untersuchungsthema auswählen – dies wird als Entstehungstreue (*originariedad*) im Bezug auf den spanischen Begriff *origen*, Ursprung/Entstehung, bezeichnet und betont weniger das Thema der Eigentümlichkeit (*originalidad*) als die Neuigkeit des Themas.
- 2. Regel.** Stelle sicher, dass das Thema im Rahmen der eigenen Möglichkeiten, also im Bezug auf den Umfang, die zur Verfügung stehende Zeit, die eigenen Vorkenntnisse und Sprachfertigkeiten etc. zugänglich ist.
- 3. Regel.** Stelle sicher, dass die Untersuchung sich auf die Vernunft, und nicht auf die Neuigkeit oder die Autorität eines anderen Philosophen stützt. Sie muss auf ihre Art respektlos gegenüber Autorität und skeptisch gegenüber allem Neuen sein. Um dies zu erreichen, erwartet man von Forschern auf dem philosophischen Gebiet mehr Freiheit und mehr Selbstdisziplin und Strenge als bei einer empirischen Untersuchung.

Über die Elemente der philosophischen Untersuchung wird folgendes ausgeführt:

- 1. Element.** Der Dialog mit dem Philosophen sollte, sofern dieser am Leben ist, von Angesicht zu Angesicht oder mittels seiner Texte geführt werden.
- 2. Element.** Eine positive und mitdenkende Einstellung. Über einen Philosophen oder sein Werk können wir eine positive oder negative Meinung haben. Auf jeden Fall ist es notwendig, uns in einen positiven und aktiv mitdenkenden Dialog mit dem Philosophen, über den wir zu arbeiten gedenken, begeben. Dies ist die richtige Einstellung.
- 3. Element.** Die Einbeziehung von anderen Personen, die sich mit dem Thema befassen, seien es einfache Referenten oder mehr oder weniger kreative Denker, die auf ihre Weise mit dem Thema interagieren.
- 4. Element.** Überwindung der Schwächen des geschriebenen Textes. Ein Text sagt nicht immer alles, nicht immer das Gleiche und ist auch nicht immer passend. Diese Schwächen lassen sich durch eine dialogische

Lektüre überwinden, nicht jedoch durch eine Monolog unter dem Vorwand, eigene Ideen formulieren zu wollen.

In der vorliegenden Forschungsarbeit haben wir die beschriebenen drei Regeln und vier Elemente Jacinto Riveras de Gonzáles befolgt, aber auch andere der Philosophie eigene Methoden benutzt, wie zum Beispiel die phänomenologische Beschreibung (Husserl, 1962: 73 ff). Diese Beschreibung hat gezeigt, dass die *Problematisierung* in der Philosophie, nach Arriagada Kell (2002: i), ihren Ursprung in der *Tradition* hat. Dies tritt in der Analyse der so alten wie aktuellen Frage: Was ist Philosophie?, zu Tage. Die Antworten auf diese Frage sind, entsprechend des Kontextes in dem sie formuliert wurden, sehr unterschiedlich, weil diese Frage in jedem Kontext einen anderen Sinn angenommen hat und annimmt. Auf diese Weise erschliesst sich in der Phänomenologie die Bedeutung der *Tradition* und des *Kontextes*.

Die Anwendung der phänomenologischen Methode auf die Untersuchung des "Versprechen von Warisata" verdeutlicht, dass die *Tradition* als ein Voranschreiten einer Problematisierung im Verlauf der Zeit und im Raum verstanden wird, im *Hier* und *Jetzt*, das unsere andauernde Gegenwart darstellt (Eddington, 1945: 66; Bueno, 1995: 30). In diesem Bezugsrahmen ist unsere andauernde Gegenwart als Lateinamerikaner bestimmt und gezeichnet durch die Konfrontation zwischen Süden und Norden (Amerika), durch aus der Kolonialzeit geerbte Traditionen, die aber gleichzeitig als fremd empfunden werden. Deshalb hängt die Entwicklung der Reflexion der Tradition der westlichen Philosophie in Lateinamerika nicht von den Brüchen derselben ab, sondern von ihrer Begegnung mit den anzestralen, andinen Traditionen; Begegnung, die ein neues Versprechen schuf: „Das Versprechen von Warisata“. Dies bedeutet, dass die eigentliche authentische lateinamerikanische Problematisierung in diesem richtungsweisenden Moment beginnt.

Die zentrale Idee der Problematisierung des "Versprechens von Warista" dreht sich um die *indigene Problematik*. Nach Navarro (2005: i) beginnt diese mit der sogenannten Auseinandersetzung von Valladolid 1550, in welcher das anthropologische Statut des amerikanischen Indigenen zwischen Fray Bartolomé de las Casas und Juan Ginés Sepúlveda debatiert wurde. Vier

Jahrhunderte später wurde diese Debatte mit der sogenannten Polemik „Salazar Bondy – Zea“ fortgesetzt, in welcher man die Authentizität und Originalität der lateinamerikanischen Philosophie (vgl. Zea, 1993: 21), ausgehend vom Ansatz Mariáteguis und seiner Frage: Kann man von einer hispano-amerikanischen Denkweise sprechen? (Mariátegui, 1925: i), in Frage stellte. Die Schlussfolgerungen aus beiden Debatten zeigten, dass sowohl die Frage der Menschlichkeit der Indigenen als auch die der Authentizität und Originalität der lateinamerikanischen Philosophie in Wahrheit eher politisch-ökonomisch fundierte Fragen als von philosophischem oder erziehungswissenschaftlichem Interesse waren. In diesem Kontext ist die Entstehung der Diskriminierung und Marginalisierung des indigenen „Seins und Denkens“, wie auch des lateinamerikanischen „Seins und Denkens“ gegenüber der europäischen Vernunft, zu verstehen, aber auch die gleichzeitige Diskriminierung und Marginalisierung der Indigenen durch die Lateinamerikaner. Die aufgezeigten Gründe schaffen den Kontext für die Entstehung des „Versprechens von Warisata“.

Das intellektuelle Klima Boliviens und Lateinamerikas war im Moment der Entstehung des „Versprechens von Warisata“ von liberalen, positivistischen, modernistischen und naturalistischen Ideen, welche den Fortschritt und die Industrialisierung Lateinamerikas unterstützten, beherrscht. Mit dem Fortschreiten der Zeit begannen dieselben Intellektuellen, die Ideen vom unvermeidbaren Fortschritt des Landes zu kritisieren, und wurden somit zu den ersten Denkern, die ihre Enttäuschung gegenüber der europäischen Modernität formulierten (Francovich, 1956: 42; Kempff Mercado, 1958: 31). Als Konsequenz erwuchs eine, mit u.a. dem Marxismus Hand in Hand gehende, kritische Protestdenkweise in Bolivien und Lateinamerika. Es ist wichtig die Bedeutung der Präsenz von Elizardo Pérez und des Indigenen Avelino Siñani herauszustellen. Sie waren es, die eine Schule *sui generis* für die Erziehung der Indigenen gründeten: die „Gemeinschaftswerkschule Warisata“.

All diese Feststellungen ermöglichen es, eine **erste Hilfhypothese** zu formulieren, um festzuhalten, dass eine der Wurzeln des „Versprechens von Warisata“ die kritische Analyse der Reflexionen der westlichen Tradition ist, welche auf Grund der Enttäuschung vom westlichen Gesellschaftsmodell und

dessen philosophischen Grundlagen entstand. Diese kritische Denkweise ging sowohl von marxistischen als auch nicht-marxistischen Strömungen aus, zu denen noch der Beitrag der anzestralen andinen Ansichten zuzurechnen ist.

Gleichzeitig fand in Lateinamerika die Debatte "Salazar Bondy – Zea" im Bezug auf die Authentizität und Originalität der amerikanischen Philosophie statt. Im Rahmen dieser Polemik klärte sich die lateinamerikanische Denkweise, ihre Worte und Diskurse, was es uns ermöglicht, die **zweite Hilfhypothese** zu formulieren: *Der Lateinamerikaner benutzt das „Wort“ im Sinn seiner „Denkweise“ und leitet eine Kritik an der westlichen Philosophie anhand der durch die westliche Kultur entwickelten Instrumente in die Wege; dies zeigt sich am deutlichsten in der „Philosophie der Befreiung“ (vgl. Liendo, 2003: i).*

Von der indigenen Seite kommt außerdem die Rebellion des "Unterdrückten, aber nicht Besiegten" hinzu: Trotz der Unterjochung als Sklaven, der Eroberung und Kolonialisierung durch Spanien, konnte das anzestrale Denken der Indigenen nicht ausgerottet werden. Dieses Denken, das wir als *amautisch* und *andin* bezeichnen, gab den Indigenen die Kraft, ihr Leben als Sklaven zu ertragen. Es drückte sich in der Idee des *pachakuti* aus, welcher als Versprechen der Rückkehr zu den alten Strukturen, die die Produktion und die Reproduktion der Gesellschaft unter optimalen Bedingungen ermöglichen, Bedingungen die auch mit astronomischen Phänomenen und der Neigung der Erdachse gegenüber der Sonne zu tun hatten, fungierte.

Daher hatte die Formulierung des "Versprechens von Warisata" die Fähigkeit, die "andine Denkweise" sichtbar zu machen, damit diese auf gleicher Augenhöhe mit der „westlichen“ in einen Dialog treten konnte. Dies ermöglicht uns die  **dritte Hilfhypothese** aufzustellen, welche den Argumentationsstrang dieser Forschungsarbeit darstellt: *Das "Versprechen von Warisata" wurde unter Bezugnahme auf die Reflexion des westlichen Denkens formuliert, welches im Rahmen der Reflexionen über das Menschsein der Indigenen und dem Entwurf und der Instrumentalisierung einer neuen modernen Gesellschaft, in der Verknüpfung mit dem anzestralen andinen Denken, besonders der Idee des pachakuti, welcher ein Versprechen über die Rückkehr oder die Ankunft besserer Zeiten für die Produktion und die Reproduktion der Gesellschaft unter optimalen Bedingungen darstellt, Einzug fand. Dieses neue Versprechen, das*

*„Versprechen von Warisata“, wurde zum reproduktiven „Habitus“ für die kulturelle Verbreitung der bolivianischen Kultur und Mentalität im Rahmen globaler Projektionen.*

Diese dritte Hilfshypothese konstruiert sich um das Konzept des *“Habitus”* herum, welches an dieser Stelle erklärt werden muss. Das Konzept ist Bourdieu (1981: 75-76) entlehnt und wird als System von Modellen der Wahrnehmung, des Denkens, der Einschätzung und der Aktion verstanden. In diesem Sinne ist es der Kultur gleichzusetzen oder in der Biologie der Übertragung von genetischem Material. In diesem Sinne und vervollständigt durch die Ausführungen Dawkins (2002: 19 ff und 251 ff), dass das Leben an sich und die intelligenten Lebensformen unseres Planeten auf Grund von Zufall durch im Laufe der Evolution entstandene Replikatoren weitergetragen worden ist, ist der *„Habitus“* ein Modell oder theoretisches Konstrukt, welches die Entstehung und Projektion des *„Versprechen von Warisata“* zu erklären ermöglicht.

## ***Kapitel II***

### ***Entstehung und Ausformung des “Versprechens von Warisata”***

Das *“Versprechen von Warisata”* bezog seine Grundlagen aus zwei Quellen: zum einen aus der westlichen Tradition und Philosophie und zum anderen aus dem ancestralen andinen Denken, welches wir im Rahmen dieser Arbeit als *“andine Amautik”* bezeichnen.

Von der westlichen Tradition übernahm es zu Beginn das *“Augustinische Versprechen”*. Dieses Versprechen selbst entsprang der griechischen und jüdisch-christlichen Tradition. Aus der griechischen Tradition übernahm es die Suche nach der *„Harmonie“* und das onto-teo-logische Paradigma, um die Welt und die Realität zu erklären (vgl. Choza, 2003: 15-16). Diese kulturelle Antwort verband sich perfekt mit dem *„Versprechen Gottes“* der semitischen Völker (Finkelstein und Silberman, 2003: 27 ff), das darin bestand, die semitischen Völker in Protagonisten der Menschheitsgeschichte zu verwandeln, da ihre

eigene Geschichte die Entfaltung des Planes Gottes durch sie sein würde. Diese Versprechen ermöglichten, als das Römische Reich in eine Krise trat, die Formulierung des "Augustinischen Versprechens". Um die historischen Umstände, die das "Augustinische Versprechen" ermöglichten, besser zu verstehen, ist es notwendig, uns vor Augen zu halten, dass diese Krise mit der Verwüstung der uneinnehmbaren, der ewigen Stadt Rom durch die Barbaren, die Unzivilisierten und deren Auslieferung zur Plünderung durch Alarico am 24. August 410 begann. Auf intellektuellem Niveau löste diese Krise eine wahrhafte „pragmatische Lähmung“ aus. Die Schuld an dieser weltumspannenden Katastrophe wurde den Christen zugeschoben. Zur Verteidigung des Christentums erhob sich der Heilige Augustin von Hipona mit seinem bekannten Buch *Die Stadt Gottes* und bot als Lösung der Krise eine neue Utopie an: das Versprechen des „ewigen Lebens“ im himmlischen Paradies. Diese Doktrin war schon vorher vom Urchristentum propagiert worden, welches in diesem Moment dabei war, zur Staatsreligion des Römischen Reiches aufzusteigen (vgl. Augustin, 1922: vii-ix).

Das zentrale Argument des "Augustinischen Versprechens" ist in den Bänden III und IV des zitierten Werkes enthalten. Es erklärt, dass die Menschheitsgeschichte von der „Liebe“ des Menschen ausgehend verstanden werden muss, da diese Liebe zwei Städten oder „Zivilisationsprojekten“ Raum gegeben hat. Eine ist die *terrenale Stadt* die andere die *Stadt Gottes*. Die *terrenale Stadt* entsteht, weil der Mensch sich selbst liebt und sogar Gott missachtet, und die *Stadt Gottes* durch die Liebe zu Gott, die bis zur eigenen Verachtung geht (vgl. Augustin, 1922, Bd. III: 128). In der einen oder anderen der beiden Städte zu leben, ist eine persönliche Entscheidung in Rahmen der Liebe, die man bekennt: zu Gott oder sich selbst. In der *Stadt Gottes* war die Konsequenz, auf ewig mit Gott zu regieren; und in der *terrenalen*, auf ewig die Folter des Dämonen ertragen zu müssen (vgl. Augustin, op. cit.: 132-133). Um das "ewige Leben" zu erlangen, existiert ein Weg, der *Pilgerweg*, welcher sich im „würdigen Leben – *vivir bien*“ ausdrückt (vgl. Augustin, op. cit., Bd. IV: 130-131), welcher nichts anderes ist, als der Weg beschritten durch Abel, des Sohnes Adams und Evas. Im Grunde ist das „würdige Leben – *vivir bien*“ das Leben der Pilger, deren Weg die Verachtung materieller Werte und

Vergnügungen des Erdenlebens ist, da diese kurzlebig sind und zum ewigen Schmerz führen; wohingegen das Leben in der Stadt Gottes intensives Glück, in dem es an nichts fehlt, bedeutet, die Beschäftigung der himmlischen Bürger ist die Anbetung Gottes (vgl. Augustin, op. cit., T. IV: 468-469).

Von diesem Moment an orientierte sich jedwede menschliche Aktivität an der Erreichung dieser Utopie. Man verstand den Menschen als „homo viator“ und das Erdenleben als Vorbereitung auf das himmlische Leben. Die menschlichen Bemühungen des Mittelalters legen Zeugnis für dieses Projekt ab.

Wie jedes Projekt benötigte auch das augustinische Projekt eine Legitimationsinstanz. In diesem Sinn übernahmen die ersten Katechismusschulen des sich ausbreitenden Christentums und die Klosterschulen des Hochmittelalters, welche in die ersten mittelalterlichen Universitäten mündeten, die Aufgabe, Legitimatoren des augustinischen Projektes zu sein, aber vor allen Dingen geschah dies auch von der Kanzel der christlichen Kirchen herab. Durch dieses neue Zivilisationsprojekt war es möglich, die Krise des Altertums zu überwinden, und die Menschheit konnte ihre Handlungen im Rahmen des neuen Paradigmas anpassen und eine neue Zivilisation, die auf dem Glauben und der Vernunft als *ancilla* (Dienerin) basierte, aufbauen. Dieses Projekt bewahrte fast 2000 Jahre seine Gültigkeit.

Später geriet jedoch auch die augustinische Utopie in eine Krise, da das Versprechen eines ewigen Lebens an einem himmlischen Ort unmöglich erschien und da viele diese Utopie schon aufgegeben hatten. Aus diesem Grund schlugen viele Intellektuelle die Rückkehr zur griechisch-lateinischen Tradition vor. Diesem Grund ist die Rekonzeptualisierung der Wissenschaftsidee durch Galileo Galilei (1564-1642) in der Renaissance durch seine *Nuova Scientia* hinzuzufügen, welche eine neue Einstellung gegenüber der terrenalien Realität und der Form, über sie nachzudenken (wie z.B. durch F. Bacons *Novum Organum* und durch die englischen Empiristen), visualisierte. Der wesentliche Beitrag Galileos bestand in der Neudefinition der Reichweite der wissenschaftlichen Kenntnisse, ausgehend von einer Begrenzung der Realität und dadurch den Grundstein für die Spezialisierungen legend, und die gleichzeitige Einführung des empirischen oder mathematischen Nachweises als

Kriterium für die Wahrhaftigkeit der wissenschaftlichen Kenntnisse (Fullat, 1997: 13 ff).

Somit kam eine intellektuelle Strömung in Bewegung, die die Krise des „Augustinischen Versprechens“, die schon davor begonnen hatte, offen legte. Die Antwort auf die Krise des „Augustinischen Versprechens“ speiste sich aus drei Quellen welche zusammen das „Versprechen der Modernität“ formulierten. Es handelte sich dabei um:

- a) Die Enzyklopädisten als Theoretiker der Französischen Revolution, welche die Emanzipierung der Menschheit, verstanden als Überwindung der Grausamkeit und der primitiven Barbarei, in welche die Menschheit im Mittelalter verfallen war, aufwarfen. Im Geist der Enzyklopädisten führte das „Augustinische Versprechen“ die Menschheit in eine unnatürliche Abhängigkeit, die Abhängigkeit von Gott, welche die Verneinung der menschlichen Natur für eine Phantasie bedeutete und die Entfremdung des Menschen ermöglichte, von der der Mensch jetzt befreit werden musste. Demgegenüber musste eine andere zivilisierte Gesellschaft konstruiert werden, in der die individuelle Freiheit der Dreh- und Angelpunkt für anderen Freiheiten wurde, wie etwa die religiöse Freiheit, den Gott anzubeten, den man wollte; die politische Freiheit, um frei einen Menschen als politischen Repräsentanten zu wählen; und die Gedankenfreiheit als Ausdruck der Freiheit des Gewissens. Darin bestand die Emanzipation der Menschheit (vgl. Voltaire, o.J.; 7 ff, D’Alembert, 1957: 33 ff, Diderot, 1983: 29 ff).

Zusammengefasst bestand der Beitrag der französischen Enzyklopädisten in der Gleichsetzung des Menschen mit Gott, welcher als Produkt einer „sozialen Konstruktion“ verstanden wurde und unnötig für die Existenz des Menschen war, da der Mensch von Natur aus frei war, die Freiheit besaß, zu denken, was er wollte, glauben, an wen er es für richtig befand, und die Dinge besitzen konnte, die er mochte. Die Theologie, die Wissenschaft von Gott, konnte nicht anderes, als sich der Vernunft zu unterwerfen, und war in diesem Sinn oberflächlich, da sie sich darauf beschränkte, die Aspekte zu erklären, die die Wissenschaft nicht durchdringen konnte, die aber eines Vernunfturteils zur Befriedigung der körperlichen Bedürfnisse bedurften. Um den Ursprung des Menschen und des Kosmos, im Sinne der



Geschichtswissenschaft, zu erklären, reichte es aus, eine Wissenschaft zu schaffen, welche von sensorischen Daten ausging, und man benötigte keine Theorie, die im historischen Sinne Gott die Erschaffung der Welt zuschrieb.

- b) Immanuel Kant formulierte in seiner *Philosophie der Geschichte* (1958: 39 ff) das *Projekt der Aufklärung* als Antwort auf das Fehlen eines göttlichen Planes für den Menschen. Dieses Projekt beinhaltet die Umsetzung der Vernunft in allen menschlichen Taten. Er geht davon aus, dass die *Freiheit* ein vom Menschen hoch geschätztes Gut ist, welches sich in den Handlungen des Menschen als einem Individuum widerspiegelt. In diesem Sinne repräsentiert die Freiheit das, was der Mensch als Individuum will und machen kann. Da es aber andere Individuen mit den gleichen Freiheiten gibt und diese wiederum die Freiheiten der anderen invadieren, stellt sich die Frage: Wer begrenzt die Freiheit des einen, wenn diese die Freiheit des anderen überschreitet?

Rousseau (1957: 60 ff) formuliert die Lösung durch den Gesellschaftsvertrag, das heißt mittels einer Vereinigung, die durch die Kraft der Allgemeinheit jedes Mitglied der Vereinigung und dessen Güter schützt und verteidigt, wofür wiederum sich jeder einzelne an die Gemeinschaft bindet, aber sich selbst gehorchend und somit genauso frei wie vor dem Vertrag ist. Durch dieses Handeln gibt der einzelne etwas von seiner Freiheit im Tausch für die Sicherheit, in seinen Freiheiten nicht invadiert zu werden, auf. Für Kant im Gegenzug liegt die Begrenzung der Freiheiten in der Übereinkunft zwischen Gleichgestellten, ausgedrückt in einer Verfassung und der innewohnenden staatlichen Garantie. In diesem Sinne ist die Geschichte nichts anderes als die Erzählung dieser Entwicklungen.

Um diese These zu unterstreichen, formuliert Kant neun Prinzipien:

- a) Alles tendiert vollständig und in Übereinstimmung zu dem Ziel, einen Plan, in diesem Fall der Natur, zu entwickeln. Dieses Ziel, oder dieser Plan, ist „rational“, da es der „universellen Vernunft“ entspringt (Kant, 1958: 41).
- b) Der Mensch, als Individuum oder soziales Subjekt, wird von seinen Instinkten bestimmt, welche ihn auf natürliche Weise zum Egoisten machen. Aber im Rahmen seiner Gattung entwickelt er auch

„Vernunft“, welche auch eine natürliche Anlage ist. Jede neue Generation stellt eine neue Stufe im Plan der Natur, um das Ziel zu erreichen, welches die Naturgesetze vorgesehen haben, dar. Jede Stufe wiederum stellt die vom Menschen erreichte *Aufklärung* im Bezug auf seine Gattung dar (vgl. Kant, op. cit.: 41).

- c) Im Einklang mit dem Plan soll der Mensch Glück und Vollendung finden, aber nicht im Rahmen seiner Instinkte oder als Individuum, sondern durch die volle Ausnutzung seiner Freiheit, seiner Autonomie, frei seiend, aber gleichzeitig diese Freiheit durch die Anwendung der „Vernunft“ erreicht zu haben.
- d) In der Natur sind die Gegensätzlichkeiten (die Dialektik) der Motor der Entwicklung, das ordnende Prinzip (das Gesetz). Im Fall des Menschen drücken sich diese Gegensätzlichkeiten darin aus, dass die „egoistischen Wesen“, die Individuen, ihren Egoismus überwinden müssen, um am Ende ein neues Ordnungsprinzip für das Zusammenleben in einer Zivilgesellschaft zu finden (vgl. Kant, op. cit.: 43 ff).
- e) Das Grundproblem der menschlichen Rasse ist die Schaffung einer Zivilgesellschaft, welche das Recht (das Gesetz) für alle gleich anwendet. Eine Gesellschaft dieser Art sollte die größtmögliche Freiheit für die Individuen, aber zur gleichen Zeit die riguroseste Festlegung und den Schutz der Grenzen dieser Freiheit suchen.
- f) Ein anderes schwierig zu lösendes Problem ist: Wer kontrolliert die Anwendung dieser „Verfassung“? Hier kommt der Staat ins Spiel. Aber der Staat ist nicht außerhalb des menschlichen Umfelds, vielmehr muss er menschlich sein. Dies bedeutet, dass dieser oberste Herrscher gerecht in sich sein muss und trotzdem Mensch. Dies ist die schwierigste Aufgabe von allen (vgl. Kant, op. cit.: 46-47).
- g) Die Einrichtung einer perfekten zivilen „Verfassung“ hängt von der Beziehung zwischen den Staaten ab; dies bedeutet eine Liga von Nationen, die sich gemeinsam auch eine Verfassung geben, ohne dies wäre es ein zufälliges Regieren zwischen den Staaten (vgl. Kant, op. cit.: 47 ff).

- h) Die Geschichte der Menschheit ist die Umsetzung eines geheimen Planes der Natur, welcher das Glück und die Vollkommenheit des Menschen sucht. In diesem Kontext bedeutet die Konstruktion eines Staates mit einer zivilen „Verfassung“ ein Moment der Aufklärung (vgl. Kant, op. cit.: 51 ff).
- i) Der philosophische Versuch, dem Plan der Natur folgend eine Universalgeschichte zu erarbeiten, muss als möglich und vorteilhaft angesehen werden. Nur die Philosophie hat die Kapazität, diesen geheimen Plan der Natur für den Menschen zu erkennen, da sie nicht ohne Ziel oder Plan vorgeht, selbst im Spiel der Natur (vgl. Kant, op. cit.: 53 ff).
- c) A. Smith (1958: 7 ff) formuliert in seinem Buch *Der Wohlstand der Nationen* das Versprechen, dass der Wohlstand für alle Menschen erreichbar sei, wenn jede ökonomische Aktivität von der Vernunft und der spezialisierten Produktion, das heißt die Arbeit anderer zu nutzen, bestimmt wird. Er argumentiert, dass die Arbeitsteilung und die Spezialisierung die wichtigsten Gründe für den Wohlstand der Individuen und der Nationen sind und die Anpassung der Produktionsverhältnisse den Völkern die Entwicklung von der Barbarei zur Zivilisation ermöglicht. Das heißt, nur ein Land, welches die Arbeitsteilung und damit die Spezialisierung einführt, kann ein modernes und zivilisiertes Land sein. Im Sinne Smiths ist die Arbeitsteilung nicht dem Menschen natürlich innewohnend, sondern ein Ergebnis der historischen Evolution des Menschen, Teil der kulturellen oder künstlichen Sphäre des Menschen, der *Welt des Geistigen*. Deshalb wird sie in primitiven Ländern in der Organisation der Produktion nicht angewendet. Die Arbeitsteilung wurde entdeckt, als ein Gesellschaftsmitglied für die Durchführung einer bestimmten Tätigkeit ein besonderes Geschick entwickelte, was später zur Einsparung von Arbeitszeit für diese Person führte, hinzu kommt außerdem die Erfindung von Maschinen, welche die Arbeitszeit verkürzten und die Qualität verbesserten. Diese Entdeckung war das Ergebnis des natürlichen Egoismus des Menschen, welcher ihn antreibt die natürlichen und nicht natürlichen Rohstoffe für sein Überleben mit dem kleinstmöglichen Energieverbrauch, Ermüdung oder Leiden zu vermehren. Diese Neigung

ermöglichte ihm auch den Tauschhandel zu entdecken: das Tauschen und Verhandeln von einer Sache für eine andere (Smith, 1958: 16), und die natürlichen Talente als Vorteil der Spezialisierung. Dieser natürliche Egoismus brachte den Menschen dazu Anteile von fremder Arbeit, die er benötigte, zu konsumieren, und sich in einen Händler zu verwandeln. Da dieser Austausch von Waren anderer Menschen bedurfte, damit auch der Rest der Gesellschaft davon einen Vorteil hatte, wandelte sich die Gesellschaft in eine kapitalistische Marktgesellschaft (Smith, 1958: 26). Von diesem Punkt ausgehend formulierte sich das Versprechen, eine Wohlstandsgesellschaft schaffen zu können, in der alle Mitglieder Zugang zu diesem Wohlstand durch die Transformation des natürlichen, individuellen Egoismus des Menschen mittels der Arbeitsteilung und der Spezialisierung in der modernen Gesellschaft haben.

Die untersuchten Versprechen strukturieren die folgenden besonders in Amerika Rückhalt genießenden Schulen der Philosophie:

- a) *Die Geschichtsphilosophie*, um auf die folgende Frage eine Antwort zu finden: Was ist das eigentliche Ziel des Menschen?, oder: Was ist der Sinn der menschlichen Existenz? Die Diskussion konzentrierte sich auf die Frage, ob die universellen Gesetzmäßigkeiten der Geschichte göttlich oder natürlich seien. Mittels dieser Gesetzmäßigkeiten versuchte man die Entwicklung des Menschen von der „Barbarei“ zur „Zivilisation“ zu erklären.
- b) *Die anthropologische Philosophie*, um über die Essenz des Menschen von der folgenden Frage ausgehend nachzudenken: Was ist der Mensch?, oder: Welches ist der Rang des Menschen im Kosmos?
- c) *Die Erziehungsphilosophie* mit einer ethischen Theorie der menschlichen Bildung nahm sich vor, die folgende Frage zu beantworten: Wie kann man den Menschen menschlicher machen?, oder: Wie kann man erreichen, dass der Mensch von der Barbarei zur Zivilisation kommt? Das „Augustinische Versprechen“ hatte dafür den „Pilgerweg“ vorgeschlagen und die „Versprechen der Modernität“ den Weg des „aufgeklärten Herrschers“.
- d) *Die Erkenntnistheorie*, sowohl von theoretischer als auch von praktischer Seite, suchte die folgende Frage zu beantworten: Wie erkennt der Mensch und öffnet sich der Realität?

Das Beschreiben der grundlegenden philosophischen Themen der westlichen Tradition ermöglicht uns, aufzuzeigen, dass die lateinamerikanische Philosophie auf ihre Weise diese Themen behandelte. Die von lateinamerikanischen Denkern und Philosophen behandelten Themen waren:

- a) *Der Fortschritt und die Industrialisierung als lateinamerikanische Utopie.* Das moderne Denken und das Projekt der Aufklärung und der positivistischen Philosophie hinterließen tiefe Spuren in der lateinamerikanischen Mentalität und flößten den jungen Republiken des 19. Jahrhunderts Optimismus bezüglich des sozialen Aufstiegs ein. Die scholastische Linie gab sich nicht geschlagen, aber ihre Bedeutung nahm im Rahmen der Ausbreitung der neuen Philosophie auf immer neue Bereiche ab (Kempf, 1958: 95).
- b) *Die politische Befreiung ausgehend vom Gefühl des „Fremdseins“ und die Verwurzelung der „lateinamerikanischen Identität“.* Das Menschenbild im lateinamerikanischen Bewusstsein entsprang der westlichen philosophischen Tradition und war hier hauptsächlich eine Konstruktion im Rahmen des „Augustinischen Vesprechens“ und des „Versprechen der Modernität“. Der bolivianische Denker Carranza Siles (1973: 29) formulierte zwei Ansatzpunkte:
  - i. Das Problem des Menschen als Problem seiner Essenz, welches der spezifische und eigene Unterschied ist, der den Menschen als eine Realität neuer Qualität sieht.
  - ii. Das Problem, ein konkretes und zugleich zufälliges Wesen zu sein, das heißt das Problem der Bedingungen seiner Existenz. In den Diskussionen über den Menschen entdeckte man eine den anderen Diskussionen zu Grunde liegende Annahme, welche dem griechischen Schöpfungsmythos entsprang: Dass der Mensch ein rationales Wesen sei und der Herr seiner Handlungen. Vernunft, Freiheit und Wille sind die untrennbaren Attribute des westlichen, europäischen Menschen, welcher dadurch ein privilegiertes Wesen unter anderen Wesen ist.
- c) *Von der Mentalität des Piraten und der Moral des Bettlers zur Konstruktion des „Lateinamerikaners“ als modernem und universellem Staatsbürger.* Diese widersprüchliche und inkongruente Mentalität, welche eine Art

kognositive Dissonanz des Lateinamerikaners provoziert, erzeugte eine „Piratenmentalität“, welche damals und bis zum heutigen Tag ein widersprüchliches und auf die Anhäufung von Reichtümern für den Genuss in Europa oder Nordamerika angelegtes orientiertes Verhalten motiviert, aber zur gleichen Zeit die „Moral eines Bettlers“ in sich birgt, die sich in einer Unterwürfigkeit denen gegenüber, die man als sich höher gestellt glaubt, und einem despotischen Verhalten gegenüber denen als untergeordnet Wahrgenommenen, äußert.

- d) *Die Vernunft als Kapazität, um die Probleme Lateinamerikas zu lösen.* Die griechische Lehre konzeptualisiert den Menschen als vernunftbegabtes Wesen, welches durch sie die Realität erfassen und zur gleichen Zeit das Denken, von gewissen rationalen Prinzipien ausgehend, umherschweifen lassen kann (vgl. Aristoteles, 1988: 83 ff). Auf der Grundlage dieses Verständnisses glaubte man, dass sich die von der europäischen Herrschaft befreiten Länder vervollkommen und zu freien Gesellschaften entwickeln würden.

Während dieser Reflexionen in Lateinamerika began man in Europa, eine tiefe und kritische Revision der „Versprechen der Modernität“ zu leben. Im Jahr 1944 erschien das Buch *Die Dialektik der Aufklärung* von Horkheimer und Adorno. Dieses Buch war der Ausdruck einer generalisierten Enttäuschung über die „Versprechen der Modernität“. Der Prolog des Buches ist sehr klar, wenn er ausdrückt: „Was sie uns versprochen hatten, war nichts weniger als zu verstehen, warum die Menschheit anstatt wirklich menschlicher zu werden in einer neuen Form der Barbarei versinkt“ (Horkheim und Adorno, 1998: 51 ff). Die Konsequenzen der „Versprechen der Modernität“ erwiesen sich als gegensätzlich zu den Erwartungen und das Versprechen selbst. Die Vernunft und die Wissenschaft führten nicht, wie erwartet, zur Schaffung einer neuen Utopie, in welcher der Mensch immer perfekter, immer menschlicher und glücklich ist (vgl. Land, 2006: i). Als Reaktion auf die nicht gehaltenen Versprechen entstanden am Ende der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts verschiedene Infragestellungen der „Versprechen der Modernität“; unter anderem gegenüber der Legitimation der Wissenschaft und der Technik als Wahrheitsträger und als Weg des Weltwissens, was zu einer

„Legitimationskrise“ von Verständnis, Zweck und Funktion der Wissenschaft führte. Im Eifer, die Natur dieser Versprechen zu verstehen, erwuchs eine Einstellung, welche sich selbst „postmodern“ nannte.

Die „postmoderne“ Mentalität entstand eigentlich schon Ende des 19. Jahrhunderts, mit Nietzsche (1815 – 1900), und der Behauptung, dass die Erkenntnis ein menschliches Produkt ist und war, und somit als subjektiv und willkürlich anzusehen sei. Wittgenstein (1994: 27 ff) bediente sich dieser Einstellung, um die Sprache und ihre Beziehung zur Wahrheit als legitimierendes Prinzip jedweder Erkenntnis zu untersuchen. Seine Schlussfolgerung war, dass der moderne Mensch die Wahrheit für die Performanz als Legitimierungskriterium der Sprache aufgegeben hat. Seine Argumente basierten auf der Analyse der Bedeutung eines Wortes, dessen korrektes Erlernen mittels der ostensiven Definition, welche im Zeigen dessen, was man erklären oder verstehen möchte, besteht. Davon ausgehend definiert sich die Art und Weise der Verwendung von Zeichen. Das Benutzen von Zeichen ist nach Wittgenstein ein Sprach-Spiel. Das Sprach-Spiel, das sich in der Aktualität durchsetzt, ist das Spiel zwischen *Sender* und *Empfänger* und besteht darin, den Empfänger davon zu überzeugen, sich so zu verhalten, wie es der Sender möchte. In diesem Sprach-Spiel zählt als Bezugspunkt nicht die Wahrheit der Nachricht, sondern ihre Performanz (Effizienz und Effektivität). Das heißt, dass heutzutage nicht die Wahrheit die Botschaft oder das Sprach-Spiel legitimiert, sondern die *Performanz-Tauglichkeit* desselbigen (vgl. Lyotard, 1991: Kap. 1-3).

Diese Krise der Legitimität der Sprache summierte sich zu einer Krise des Diskurses an sich und besonders des Metadiskurses der „Versprechen der Modernität“, verdeutlichend, dass diese nicht mehr glaubwürdig waren, weil nicht mehr ihre Wahrheit sondern ihre *Performanz-Tauglichkeit* interessierte.

## **Kapitel III**

### **Die Befreiung und das Schicksal der Indigenen als “Versprechen von Warisata”**

Das “Versprechen von Warisata” entstand als Konsequenz und Antwort auf das sogenannte *Indioproblem*, welches sich in Amerika nach der spanischen Eroberung formulierte. Es erlangte bereits 19 Jahre nach der Landung Kolumbus’ Dringlichkeit, als Fray Antón Montesinos die Debatte durch seine berühmte Predigt aus dem Jahre 1511 begann (De las Casas, 1986: 13 ff). Diese Predigt wurde durch den Glauben bestimmt, dass die Taten der Eroberer den spanischen König zum ewigen Leiden im Fegefeuer für die Kapitalsünden, die seine Vasallen durch die Versklavung und widerrechtliche Aneignung der Ländereien und Besitzstände der Indigenen begingen, verdammten, da man davon ausging, dass die Ungerechtigkeiten der Vasallen dem König zugeschrieben werden würden, und man deshalb darüber nachdenken müsste, wie man diese Ungerechtigkeiten wieder gutmachen könnte. An dieses Thema war noch ein anderes geknüpft: die Identifizierung der Kriterien zur Rechtfertigung jedweder Tat, in diesem Fall des Eroberungskrieges, welche zur Rettung der Seelen der Indigenen beitrugen, auch wenn diese Taten grausam erscheinen mochten (vgl. De Sepúlveda, 1892: 279, 303).

Die grundsätzliche Frage war jedoch, ob die Indigenen Menschen seien. Um diese zu beantworten, griff man auf das „Augustinische Versprechen“ und der darin verankerten Idee von *Menschlichkeit* zurück. Augustin ging davon aus, dass Gott den Menschen nach seinem Ebenbild geschaffen hatte, dies bedeutete, dass nur Gott, im Sinne der aristotelischen Terminologie, wirklich *Mensch* war – in diesem Sinne konnte also sogleich nur Gott wirklich *gerecht* sein, der Mensch konnte sich diesem Ideal nur annähern, indem er sich als Mensch durch den *Pilgerweg* vervollkommnete – also ein demnach nur potentieller Mensch sei; der Pilgerweg vervollkommnete den Christen im Sinne des das-Gerechte-sagen und das-Gerechte-tun (vgl. De Sepúlveda, op. cit.: 273).



Zu dieser Idee Von Menschlichkeit kam noch der Glaube hinzu, dass die Christen eine besondere Mission auf der Erde erfüllen müssten, die ihnen Jesus auferlegt hatte, der die einzig wahrhafte Quelle der Macht auf der Erde sei. Dieser Glaube ist der Ursprung der Überzeugung der universellen Wahrheit der Dogmen und der Höherstellung des Christentums: der Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit jedweder Evangelisierungsmission auf der Erde. Im konkreten Fall der Indigenen dachten die Theologen, Philosophen und Eroberer, dass diese nicht Christen sondern Ungläubige seien, dies bedeutete wiederum, dass sie nicht rechtmäßig wären und somit keine Menschen oder vollständige Menschen seien, woraus sich die Notwendigkeit ergab, sie zum Christentum zu bekehren, damit sie rechtmäßig wären und somit vermenschlicht oder zu Menschen würden. Aber auch aus anderen Gründen, die nicht unbedingt theologischer oder philosophischer Natur waren, wurde der Indigene als Nicht-Mensch betrachtet und seine Menschlichkeit in Zweifel gezogen (Zea, 1975: 13 ff). Es kam zur Auffassung, dass der Indigene seine Menschlichkeit gegenüber der europäischen und westlichen Vernunft rechtfertigen müsste. Jedoch wusste der Indigene nicht um diese Forderung, da er an den Diskussionen über das *Indioproblem* nicht teilnahm. Lourdes Arispe (in: Zea, 1986: 335 ff) schlägt eine Begründung für diese einschneidende Abwesenheit vor. Im Rahmen ihres kulturellen Verständnis, des Ideen- und Glaubenssystem der Eingeborenen, betrachteten die Indigenen die Spanier als die von ihnen erwarteten Götter, welche in den „anzestralen Versprechen“ angekündigt wurden, wie z.B. in Peru die Idee vom *Viracocha* oder in Mexiko von *Teteo*. Dieses Verständnis bedeutete von Anfang an die militärische und die ihr vorangehende intellektuelle Niederlage. Im Gegensatz dazu verstanden die Spanier im Sinne des „Augustinischen Versprechens“ ihren Glauben als einzig wirkliche Idee von Wahrheit und Gerechtigkeit, die für die ganze Welt Gültigkeit besaß, was wiederum den Spaniern die nötige Kraft und den Impuls für die Eroberung gab.

400 Jahre später, in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wurde diese Debatte über das *Indioproblem* durch den Beginn der Debatte zwischen Zea und Salazar Bondy über die Authentizität und Originalität der lateinamerikanischen Philosophie, eingeleitet durch Mariátegui 1925, wieder aufgenommen. Diese Debatte war eine Konsequenz der Debatte von Valladolid

und entblößte die anhaltende Evangelisierungsmission, die von Edelmännern und spanischen Eroberern begonnen worden war und jetzt von neuen amerikanischen Edelmännern – *Criollos* und *Mestizen* – in der Zeit der republikanischen Befreiungskriege fortgesetzt wurde. Durch diese Debatte wurde die Forderung nach einer Rechtfertigung der lateinamerikanischen Denkweise gegenüber der europäischen und der indigenen gegenüber der lateinamerikanischen deutlich gemacht.

Salazar Bondy (1978; 11-45) behauptete, dass man noch nicht von einer originalen und authentischen hispanoamerikanischen Philosophie sprechen kann, worauf der mexikanische Philosoph Leopoldo Zea (1975: 11 ff) mit folgenden Worten antwortete: „Wenn wir nach einer Philosophie Amerindias fragen, so tun wir dies ausgehend von der Idee der Vielfalt, von der Tatsache ausgehend, dass wir uns verschieden wissen oder verschieden fühlen: das Gefühl der Fremdheit des Hispanoamerikaners, dass er sich verschieden fühlte und fühlt, nicht weil er verschieden ist, sondern weil man es ihm so lange erzählt hat, dass er es zu glauben begann.“

Die zwei Weltkriege und die Befreiungskriege der kolonialisierten Völker Asiens und Afrikas nach dem zweiten Weltkrieg führten zur Begegnung des westlichen Menschen mit einem *anderen* Menschen als den, den er als Untermensch angesehen hatte, einem Lateinamerikaner, Afrikaner oder Asiaten, der es wagte, die westliche Zivilisation in Frage zu stellen, eben wegen des Fehlens von Menschlichkeit in ihr, was sowohl die beiden Weltkriege als auch ihr Widerstand gegen die Unabhängigkeit der Kolonien zeigte. Wie konnten es Menschen sein, die andere Menschen verneinten, erdrückten, verwundeten und ermordeten? Sie stülpten vielmehr der westlichen Zivilisation die Vorurteile des Untermenschen über, welches eine tiefe Sorge und Reflexion in den europäischen Philosophen über das Problem des Menschseins an sich oder der menschlichen Kondition aller Menschen aus Fleisch und Blut, darunter auch derer, die man als Untermenschen angesehen hatte, hervorrief (vgl. Zea, op. cit.: 113). So schlussfolgern Horkheimer und Adorno (1998: 51, 59-60, 68-69) in ihrem Buch *Die Dialektik der Aufklärung* im Versuch eine Erklärung für *Auschwitz* zu finden, dass der westliche Mensch, ungeachtet des Diskurses von Emanzipation und Befreiung des Menschen, den er selbst ins Leben gerufen

hatte, in eine Barbarei verfallen war, aus der Tatsache heraus, dass die Vernunft mittels der Technik sich mit der Macht verbündet hatte, um die Natur und andere Menschen zu beherrschen, dessen trauriger Höhepunkt die kalt geplante Massenvernichtung der Juden gewesen war. Wie war das möglich? Durch die Versklavung der Vernunft durch die Macht. Dies machte eine Neudefinition der Vernunft im Sinne der Anpassung der Mittel an den Zweck notwendig (Horkheimer, 1973: 15-16).

Ein weiterer westlicher Philosoph, der sich mit dem *anderen Menschen* auseinandersetzte, war Sartre (1961, in Fanon, 1983: 5-19). Er hielt fest, dass es noch nicht lange her sei, dass man Millionen von Indigenen eine falsche Bourgeoisie auferlegte, damit diese zwischen ihnen und der europäischen Elite vermitteln konnte, wofür sie sich von den Europäern deren Vorgehensweise borgte. Diese Elite beschäftigte sich damit, Jugendliche auszuwählen und ihnen auf der Stirn die Prinzipien der westlichen Kultur einzubrennen. Jedoch hatten diese lebenden Lügen ihren Brüdern nichts mehr zu sagen, waren sie doch nur ein Echo Paris', Londons, Amsterdams. Wir (die Europäer), sagte Sartre (op. cit.: 5-6), „sandten Worte aus und diese gefälschten Indigenen wiederholten das von uns gesagte. Doch jetzt ist dies vorbei. Obwohl sie weiterhin redeten, vor allem eine neue Generation, welche das Problem verlagerte, so war es doch nur, um uns unsere Unmenschlichkeit vorzuwerfen und vor allem sich an ihre Brüder zu wenden mit: **„Indigene der unterentwickelten Welt, vereinigt euch!**“. In einem Satz erkannte sich die Dritte Welt und gab sich durch diese Stimme zu erkennen (...). Wir wurden zu Menschen auf ihre Rechnung, sie wurden Menschen auf unsere Rechnung. Andere Menschen von besserer Qualität. So zeigte sich, dass wir die Feinde der menschlichen Gattung waren, zu Fleisch geworden, vor allem durch das supereuropäische Monster – Nordamerika.“

Dieses Zusammentreffen des westlichen Philosophen mit der Menschlichkeit des anderen Nicht-Europäer zeigte, dass das merkwürdige Philosophieren der Lateinamerikaner nicht so merkwürdig war wie angenommen, sondern so original und authentisch wie das westliche Philosophieren. Zugleich zeigte es, dass die philosophischen Reflexion in Lateinamerika, welche zu Anfang entfremdet und kolonisiert war, zu einem

Prozess der Dekolonisierung oder Desentfremdung wurde, sobald sie aufhörte, das Mittel für andere Zwecke zu sein und vielmehr zum Mittel der eigenen Zwecke wurde (vgl. Zea, 1975: 143).

Während dies das Panorama der lateinamerikanischen Philosophie war, deren zentrale Themen die Diskussion über den ontologischen Status des „indigenen Wesens“ und, daraus ableitend, des „lateinamerikanischen Wesens“ sowie des Rechtes auf eine eigene lateinamerikanische Denkweise, Worte und Philosophie waren, gab es in Bolivien zwischen 1931 bis 1940 eine Ausklammerung durch eine Ansammlung von Ereignissen, aus deren Verlauf und der anschließenden Debatte heraus das „Versprechen von Warisata“ formuliert wurde.

Das „Versprechen von Warisata“, so wie jedes Versprechen, ist eine Utopie, die ihre Realisierung in der Geschichte sucht, in diesem Fall in der Geschichte Boliviens, formuliert durch Indigene und Mestizen, welche sich für die indigene Sache einsetzten. Es begann als lokales Versprechen mit einer begrenzten Reichweite, welche jedoch im Verlauf der Zeit und durch die innewohnende Logik sich ausbreitete und ausweitete bis hin zu anderen Regionen, weit entfernt von seinem Ursprungsort.

Dem Entwurf dieses Versprechens lag die Idee zu Grunde, dass es in den Kämpfen für die Emanzipation der Indigenen mit Warisata zu einem Moment mit großer Durchschlagskraft gekommen war. Die Schule wurde nicht aus einer altruistischen oder philanthropischen Motivation heraus gegründet, sondern als Instrument zur Befreiung der indigenen Massen Boliviens und zur Unterstützung in ihrem Kampf gegen Unterdrückung. Dafür hatte sich im ganzen Land eine ideologische Bewegung im Zuge des *Indioproblems* geformt (Pérez, 1962: vii). Die Schule wurde als Raum zur Vermittlung des kulturellen Erbes und für das Überleben der reichen Essenz der Anden in ihren verschiedenen Formen verstanden. Außerdem verstand man sie als moderne Institution und exzellenten Verbreitungsmechanismus der kulturellen Entgegnung und zur gleichen Zeit als eine Legitimationsinstanz des „Versprechens“. So hatte die Schule von Warisata neben der Aufgabe, „das Versprechen“ zu formen, die Aufgabe, dieses Versprechen zu verstärken und auf andere Regionen ausstrahlen zu lassen und es somit unter den sozialen

Gruppen, an die es gerichtet war, also die Indigenen Boliviens und des Kontinentes, zu legitimieren (Salazar, 1983: 41).

Dieser Moment der Bewusstwerdung des Indigenen begann in erster Linie mit der Proklamation der *Befreiung der Indigenen von Diskriminierung, Marginalisierung, Demütigung und schlimmster Ausbeutung* durch das Gesetz des Schlagstocks und der Unterwerfung (vgl. Salazar, 1983: 20; Pérez, op. cit.: xi) seit der Eroberung und bis weit in die republikanische Zeit hinein. Diese Idee wurde jedoch noch von einer anderen begleitet, und zwar den primitiven Indigenen, bedingt durch die Ignoranz und die Verachtung der Erben der Edelmänner, in einen modernen Indigenen zu verwandeln (vgl. Salazar, op. cit.: 44). Darin resümierte sich das „Versprechen von Warisata“.

Was man unter der Verwandlung des Indigenen in einen modernen Indigenen verstand, war ihn zu einem vollwertigen Staatsbürger zu machen, der sich aktiv in das politische, wirtschaftliche und soziale Leben des Landes, im Sinne der Ideologie Warisatas, einbrachte. Diese sich in Reifung befindende Ideologie wurde auf der einen Seite von der kulturellen Antwort auf die Modernität, wie des kantschen Freiheitsverständnisses, der Idee Smith', der Arbeit als Quelle des Wohlstands, der Transformation einer Klasse von einer Klasse „an sich“ in eine Klasse „für sich“ von Marx (vgl. Pérez, op. cit.: 96, 101) und auf der anderen Seite von kulturellen Antworten der *andinen Amautik*, der Parität, der *chakana* (Brücke sein), des *pachakuti* (bessere Zeiten oder Zeit des Wohlstandes), des *ayni* (gegenseitigen Hilfe), der *minka* (der Gemeinschaftsarbeit), der Reziprozität und anderer mehr, genährt (Pérez, op. cit.: 99).

In diesem Sinne besaß die Konzeption der Befreiung des Indigenen in Warisata zwei Komponenten: **a)** die Befreiung aus der Sklaverei oder der Zwangsarbeit, was bedeutete, das feudale System abzuschaffen und die sozio-politischen Strukturen des Landes zu verändern. In diesem Sinne war es ein reales und greifbares Versprechen. Und **b)** die mentale Emanzipation der Indigenen, das heißt ihre kulturelle und ideologische Dekolonisierung oder Desentfremdung, um die intellektuelle Niederlage, welche das aneztrale Bild *Viracochas* verursacht hatte, wieder gutzumachen. Es stand fest, dass der Erfolg der greifbaren Befreiung der Indigenen von der geistigen Befreiung der

Indigenen aus vorbereitet werden musste, das hieß, der Entwicklung des Bewusstseins um ihre Kondition als Indigene, ohne jemandem gegenüber ihr Mensch-Sein rechtfertigen zu müssen. Von dieser Seite her war es auch ein reales und moralisches Versprechen, welches bedeutete, soziale Anerkennung zu erlangen, und nicht die Erniedrigung, welcher sie so oft ausgesetzt waren, und dass sie niemals wieder als Untermenschen angesehen werden würden. Das hieß, dass sich in den Indigenen eine doppelte Transformation vollziehen musste: Sie mussten vom „Indio für andere“ zum „Indigenen an sich“ und von diesem zum „Indigenen für sich“, entsprechend des von K. Marx (vgl. Salazar, op. cit.: 49) formulierten Prozess der Selbsterkenntnis, werden. Dies würde ein Gefühl für die eigene Bedeutung, die ihnen Sicherheit und das Gefühl auf gleicher Augenhöhe zu sein, geben, von da an würden sie sich niemals wieder durch die Verfolgung, die sie erlitten, erniedrigt fühlen, weil sie die Gewissheit einer neuen Zeit ohne Unterdrückung und Ungerechtigkeit haben würden (Pérez, op. cit: 101-102). Deshalb war Warisata ein ideologisches Instrument für die befreiende Aktion der Indigenen.

Für eine effektive Arbeit fasste das „Versprechen von Warisata“ die Idee des modernen Indigenen als Antwort auf die verallgemeinerte Meinung der herrschenden Klasse der bolivianischen Gesellschaft über den Indigenen, die sich im Alltag durch die Überzeugung, der Indigene sei ein untergeordnetes und dienendes Wesen, äußerte, auf. Diese Auffassungen kamen aus dem alten Griechenland, überdauerten das Mittelalter und lebten selbst zu republikanischen Zeiten mitten im 20. Jahrhundert fort. Dadurch war die Behandlung, welche die herrschende Kaste den Indigenen in allen Aspekten des Alltags zukommen lies, nicht nur vorhersehbar, sondern „natürlich“. Hierauf beruht der Anspruch des „Versprechens von Warisata“, den primitiven Indigenen, den Barbaren, in einen modernen Indigenen, zivilisiert und als Staatsbürger, also als freien und autonomen Indigenen mit der vollkommenen Kapazität zur Autolegislation, durch die Unterstützung des Erwachens seines Bewusstseins als indigener Staatsbürger, zu verwandeln. Aber dieser Transformationsprozess konnte sich nicht im Indigenen als Individuum vollziehen, sondern bedurfte des *komunitären Subjektes*, der sozialen Gruppe, des Indigenen in der Gesellschaft, in der Öffentlichkeit. Dies bedeutete einen

Lernprozess, der in einer ancestralen Institution stattfinden sollte, was einen Beitrag zur *andinen Amautik* als kulturelle Verbreitungsinstanz bedeutete – wie zum Beispiel der *ulaka* (dem Parlament der Schule von Warisata). Hier tritt klar die politische Pädagogik als Lernfeld und selbstständiger Lernprozess im Entwurf einer neuen Gesellschaft hervor, was die Intentionalität des „Versprechens von Warisata“ skizziert.

In diesem Sinne kann man festhalten, dass jede Sitzung der *ulaka* einen Fortschritt bedeutete, wenn auch klein, so doch ein Fortschritt in der Aufklärung auf dem Weg, den aufgeklärten Herrscher als Individuum in einen aufgeklärten Herrscher im Sinne eines kommunitären Subjektes zu verwandeln – was einen wichtigen qualitativen Unterschied zur europäischen Aufklärung darstellt und durch die Zähmung der Instinkte und natürlichen Begehren der Indigenen hin zu einem Wissen und Ausüben ihrer Rechte und Pflichten geschehen sollte. Dafür musste der Wunsch nach der subjektiven Freiheit aktiv geweckt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, die Transformation des Indigenen in einen modernen Indigenen, in einen aufgeklärten, kommunitären Herrscher mit der Kapazität zur Autolegislation „für sich selbst“ und „für andere“, musste mit einer inneren und subjektiven Befreiung des Indigenen beginnen; einmal dieses Ziel erreicht, war die physische Befreiung eine automatische Konsequenz. Dies bedeutete ,in der Mentalität der Indigenen kulturelle Antworten zu internalisieren, welche den vorherrschenden Ideen, ausgehend vom Augustinischen Versprechen und dem Versprechen der Modernität, widersprachen. Diese Widerrede wurde zum „Versprechen von Warisata“, das die Befreiung ermöglichte. Zur Erreichung dieses Zieles musste man ein Erziehungssystem schaffen, das den Indigenen als „autonomen Mensch“ erziehen und zugleich als Erweiterung und Legitimierung der Antworten Warisatas dienen konnte. Dies ist der Weg, den die Schule Warisatas vorsah und durch den der Indigene sich in einen aufgeklärten, kommunitären Herrscher verwandeln konnte, um niemandem gegenüber jemals wieder seine Menschlichkeit rechtfertigen zu müssen und um niemanden um Erlaubnis für die Benutzung einer Denkweise oder einer Vorgehensweise bitten zu müssen, da er eine eigene besaß.

## **Kapitel IV**

### **Der Weg der Gemeinschaftswerkschule Warisata**

Die Analyse der vorangegangenen Kapitel hat gezeigt, dass ein Versprechen für seine Legitimierung eine Methode oder einen Weg, der zur seiner Verwirklichung in der Geschichte der Menschheit führt, benötigt. In diesem Sinne muss der Weg eines Versprechens die folgenden Bedingungen erfüllen:

- a) Die Anpassung der kulturellen Antworten in Übereinstimmung mit der Entwicklung des Versprechens.
- b) Die Schaffung von sozialen, politischen und ökonomischen Subjekten, welche funktional zu der von den kulturellen Antworten geschaffenen Tradition sind.
- c) Die Veränderung und Schaffung einer breiten Reihe von Institutionen und Einrichtungen, welche die neue Welt und die neue Ordnung, die dem Versprechen innewohnen, unterstützen.
- d) Als Konsequenz der vorangegangenen Punkte die Schaffung von neuen Verhaltens- und Kommunikationsstilen, auf deren Basis sich der Raum für einen neuen sozialen Kompromiss aufbaut, welchen das Versprechen als Instrument der sozialen Verwaltung und Ordnung in sich trägt.
- e) Die Grundsteinlegung der Idee einer Nation oder Ethnie, von welcher ausgehend sich die sozialen Beziehungen und die Perspektiven der sozialen Entwicklung ideologisieren.

Die Schule von Warisata entwarf einen Weg, der sich im Buch *La Taika: Theorie und Praxis der Gemeinschaftswerkschule* von Salazar Mostajo (1992: 17-131) wiederfindet, und über dessen Interpretation wir ein Schema zum Verständnis der aufgezeigten Elemente, ausgehend von vier inhärenten Modellen, aufstellen. Diese vier Modelle sind:

- a) *Das ideologische Modell.* Dieses erklärt die Projektion des Indigenen als andines Subjekt, das *chachawarmi*, das Paar *Mann-Frau*, vom



Wiedertreffen mit der Vergangenheit bis hin zur neuen, freien und nichtentfremdeten Zukunft, deren Verwirklichung ausgehend vom Entwurf einer neuen Weltordnung und ihrer politischen Instrumentalisierung möglich ist. Es ist wichtig, daran zu erinnern, dass das „Versprechen von Warisata“ als Konsequenz der doppelten Diskriminierung, Marginalisierung und allgemeinen Exklusion, an welcher der Indigene sowohl als Wesen als auch als eigene Denkform litt, entstand. Im konkreten Fall des Untersuchungsobjektes der vorliegenden Forschungsarbeit konzipierten die Gründer der Gemeinschaftswerkschule Warisata eine Ideologie, die sie in ihrer Erziehungsphilosophie als historische, ökonomisch-soziale und kulturelle Integration bezeichneten. Sie konstruierten die Replikatoren, die die Handlungen der Indigenen für die Gestaltung einer neuen Welt orientieren sollten zum einen aus der anzestralen, also ihrer historischen, Tradition, und zum anderen aus der alltäglichen Gegenwart, welches die Reproduktion als zukunftsgerichtete Klasse ermöglichen würde (Salazar Mostajo, op. cit.: 25-26). Da im andinen Denken, in der *andinen Amautik*, die Zukunft in der Vergangenheit ist, müssen wir dieses Denken verstehen lernen, da es den Entwurf und den Weg der Schule von Warisata prägte und aus dieser Synthese die hier für benötigte Energie und die eigene Werteskala erwuchs.

Bouysse Casagne (1987: 171 ff) führt aus, dass es für das andine Verständnis, dass die Zukunft in der Vergangenheit liegt, zwei Erklärungen gibt: Die erste Erklärung basiert auf der Analyse des *aymara* Wort *nayra* im Bezug auf den Mythos. Laut den Aufzeichnungen des spanischen Chronisten Cieza de León heißt Mythos in *aymara nayra aru*, – das Wort, das vor uns da war – und zur gleichen Zeit: das Wort der Vergangenheit. Aber *nayra* bedeutet auch und vor allen Dingen „Augen“ und die Augen sehen immer nach vorn. Das was hinten ist, ist *ch'ina* (vgl. Bertoni, 638 ff, 783). Im alltäglichen Leben laufen wir immer von *ch'ina* – hinten – nach *nayra* – vorne –, geführt durch *nayra aru*, das Wort, das vor den Augen oder für die

Augen entsteht, was der Mythos ist, die Worte der Vergangenheit. Diese Worte wurden durch die *nayra q'atas*, die Ersten, die Ahnen geschaffen, damit die *q'epa q'atas*, die heute Lebenden, unter der Führung der Ersten leben konnten. Die genaue Analyse des Wortes *nayra* zeigt, dass dieses zwei Bedeutungen hat: Zum einen „das, was vorn ist“ und zum anderen „das, was zuerst war“. Von diesen zwei Bedeutungen ist es wichtig, die des „was zuerst, was hinten in der Vergangenheit“ war, hervorstellen. Das heißt, dass *nayra* gleichzeitig „das, was vorn liegt“ und „das, was zurück liegt“ bedeutet und somit als *aqa pacha* – das Hier und Jetzt – als Aktualisierung des Zurückliegenden zu verstehen ist, der *aqa pacha* liegt auf der Grenze zwischen Vergangenheit und Zukunft, da er die Aktualisierung der Vergangenheit in der auf die Zukunft projizierten Gegenwart ist, deshalb ist dieses Gleichgewicht zerbrechlich und bedarf einer ethischen Aktion durch das andine Subjekt, um die Harmonie aufrecht zu erhalten. Diese ethische Aktion besteht daraus, den rechten Weg zu gehen, der nichts anderes ist, als den Gesetzen der Ahnen zu folgen, was man als die Aktualisierung der Mythen durch die Riten versteht.

Die zweite Erklärung Bouysse Casagnes (op. cit.: 194 ff) bezieht sich auf die Idee, dass der *aqa pacha* – das Hier und Jetzt – der Ort des *tinku*, des Aufeinandertreffens der *yanani* – der, die immer zusammen sind – oder der zwei Hälften, die zusammen sein sollen, der Reisenden, des Paares *chachawarmi*, des andinen Subjektes, ist. Der *tinku* ist die rituelle Handlung, die den *chicasi pacha* erzeugt, die Zeit, in der die beiden Hälften, das Paar *chachawarmi*, durch den Effekt der Abneigung/Solidarität und Egoismus/Reziprozität gleich werden (vgl. Bouysse Casagne, op. cit.: 197-199, 201), Vorkommnisse die die Schaffung und Erhaltung der Harmonie des Kosmos ermöglichen und die Essenz der andinen Ethik sind.

Deshalb ist nach Lajo (op. cit.: 76) der *tinku* – *tinkuy* auf *quechua* – ebenso wichtig wie der *yanani*, da der *tinku* das Aufeinandertreffen von komplementären und gleichzeitig gleichwertigen Dingen

ausdrückt; deshalb ist er die *zweite Regel des andinen Denkens*. Die *erste Regel* ist die Verbindung oder Parität, weshalb man davon ausgeht, dass die Dinge oder Wesen der *pachas* immer *yananis* sind. Beide Regeln werden im andinen Kreuz Tihuanacos versinnbildlicht, welches die abstrakte und symbolische Abbildung des vollkommenen *yanani-tinku* enthält, des vollkommenen Gleichgewichts und Harmonie des *aqá pacha*, des Hier und Jetzt, aber auch der Verbindung und des Kompromisses, des *amarre* zwischen einem selbst und dem Kosmos, des *alax pacha* und des *manqh'a pacha*. Deshalb ist das andine Kreuz ein „Brückenkreuz“, welches die Suche nach der perfekten Harmonie im *aqá pacha* symbolisiert, da dieser das perfekte Paarteil zwischen dem Quadrat und dem Kreis ist und durch die Tempel für den *pachatata* und die *pachamama* repräsentiert wird (vgl. Lajo, op. cit.: 78 ff).

Ein anderer Aspekt, der von den vorangegangenen Reflexionen ausgeht und vielleicht der wichtigste ist, ist, dass der *aqá pacha*, der Raum des *tinkus*, der *taypi*, das Zentrum ist. Daraus folgt, dass der *aqá pacha* als *taypi* der privilegierte Raum für die Erhaltung des Gleichgewichts und der Harmonie des Kosmos ist; eine Aufgabe, die vom andinen Subjekt als Brückenwesen oder Brückenbauer – *ser chacana* – und Bewahrer dieser kosmischen Harmonie ausgefüllt wird. Aber nicht nur das andine Subjekt ist die Brücke, sondern auch nach Lajo (op. cit.: 135-136) der *aqá pacha*, das Hier und Jetzt, da er der beste *yanani-tinku* ist, und auch die Brücke und der (Tür-)Rahmen – *punku* –, welcher die geistige Reise zu anderen Welten, die Reise zum *alax pacha* – der oberen Welt – und zum *manqh'a pacha* – der unteren Welt – ermöglicht. Um noch genauer zu sein, ist er der Ort wo der vollkommene *yanani* zum vollkommenen *tinku* führt, es kommt zum vollkommenen *yanani-tinku*, zur selben Zeit entsteht der gleichwertige *chicasí pacha*, der Raum der Angleichung oder perfekten ausgleichenden Entschädigungen, was wiederum die Brückenfunktion verdeutlicht. Das heißt, der *aqá pacha* ist der *taypi* – das Zentrum aus zwei Richtungen –, zum einen als Punkt des

Zusammentreffens – des *tinku* – zwischen *nayra pacha* – der Vergangenheit – und des *pachakuti* – der Zukunft –; zum anderen als Grenzraum ist er der *tinku* zwischen *alax pacha* und *manqh'a pacha*.

Diese beiden Erklärungen Bouysee Casagnes über die Idee, dass die Zukunft in der Vergangenheit liegt, ermöglichten uns eine Einführung in die *andine Amautik*, da das dargelegte System abstrakten Denkens das Erbe war, welches das „Versprechen von Warisata“ erhielt, und es durch seine Einbeziehung in den Entwurf des Weges der Schule von Warisata zurückgeholt hat, es zu einer kulturellen Antwort machte, welche die Aktionen der Indigenen in Bolivien auch in Zeiten nach der Erfahrung der Gemeinschaftsschule leiten würde.

Zusammengefasst: Die Ideologie des *Weges der Schule von Warisata* hatte zum Zweck, Weg und Ziel des modernen Indigenen zu sein, welcher sich in einer Symbiose aus dem aufgeklärten Herrscher der Modernität und dem gerechten und weisen Verwalter der kosmischen Harmonie der *andinen Amautik* formen sollte, und welche zur *Erziehungsphilosophie* der Schule wurde. Auf diese Philosophie begründete sich die erzieherische Aktion, um den Indigenen zu einem modernen Indigenen zu machen, der das Versprechen einer neuen Gesellschaft, einer neuen sozialen Ordnung legitimierte, welche der Ausdruck einer neuen Zeit, einer neuen Epoche, eines neuen Zeitalters der Gleichheit und der Kompensierungen in der globalen Welt war. Dafür wurde eine Skala höherer Werte entworfen: Ehre, Wahrheit und Gerechtigkeit, Freiheit und Autonomie.

- b) *Das erzieherische Modell*. Versteht das andine Subjekt ausgehend von seiner ontologischen Präsenz in der Welt, als Wesen, dass in seinem Lebensraum ist, in seiner *qamaña*, in seinem *aqa pacha*, im Hier und Jetzt, bis zu seiner Transformation in ein kommunitäres, autonomes Subjekt als „epistemologisch-gnoseologisches und ethisches“ Wesen, als Produkt der erzieherischen Arbeit der Gemeinschaftsschule. Diese Schule wird als Mutterleib verstanden, welcher schützte, verteidigte, lehrte und erzog, um frei zu sein.

Die Sorge und die Reflexionen über das erzieherische Modell Lateinamerikas gehen auf das 17. Jahrhundert zurück, als man feststellte, dass die Erziehung für die Gründung einer unabhängigen Gesellschaft, einer politischen Gesellschaft aus freien Staatsbürgern, nach den Befreiungskriegen von der spanischen Krone eine mehr als wichtige Rolle spielte. Dieses Modell entstand als Echo und Weiterführung der europäischen Modernität, genauer gesagt unter der Schirmherrschaft der spanischen Aufklärung. Jedoch machte sich dieses Modell nicht die Erziehung der Ethnien Amerikas zum Ziel, sondern verurteilte sie, wie es auch während der Kolonialzeit geschehen war, zu Marginalität und Ausgeschlossenheit (Rama, 1977: Einleitung; in Weinberg, 1977: i), da sich das Modell nur auf die Erziehung der Söhne der Edelmänner bezog und nicht auf die der Ureinwohner Amerikas. In diesem Sinne bereitete es die herrschenden Schichten der lateinamerikanischen Gesellschaften darauf vor, eine wichtige Rolle in der Konstruktion der neuen, republikanischen Gesellschaft unter dem Einfluss der kulturellen Antworten der Modernität zu spielen. Nach fast 100 Jahren, im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, im Rahmen der „Versprechen der Modernität“ und nach der Gründung der unabhängigen Republiken, begann sich eine Reformströmung zu entwickeln, welche sich vornahm, eine nationale Gesellschaft als Bestätigung der nationalen Bestimmung zu schaffen. Dieser Reformströmung wurde eine vorherrschende Stellung eingeräumt und die Nationalstaaten entwarfen daran implizit oder explizit orientierte Bildungsmodelle. Damit ordneten sie sich, nach Weinberg (1977: 1 ff), einem weiteren, generelleren Modell unter – dem sogenannten Modell oder Stil der Entwicklung. Dieses Modell war durch die „Versprechen der Modernität“ in Europa und Nordamerika entworfen und umgesetzt worden (vgl. Pinto, 2008: 73-93) und kann als erfolgreiche Verwandlung der nationalen Gesellschaft von einem Staat der *Barbarei* zu einem anderen, *zivilisierten*, verstanden werden, wobei Zivilisation mit sozialen Prozessen, Industrialisierung, Wohlstand und

Glück gleichgesetzt wurde und Barbarei mit Zurückgebliebenheit, Primitivität und Unglücklich-Sein. Der Indigene wurde in diesem Rahmen mit dem Primitiven und der Barbarei gleichgesetzt.

In diesem Kontext und im Rahmen dieser Zielsetzungen entwarf man in Warisata ein implizites Erziehungsmodell, um den Indigenen zu einem modernen Indigenen zu erziehen, mit der Rolle den *chicasi pacha* zu ermöglichen, in einer harmonischen *qamaña*, einer Zeit der Gleichheit und der Kompensationen in der globalen Welt. Dies war das Erziehungsmodell der Schule von Warisata.

Zusammenfassend ist die *qamaña* ein "im Hier- und Jetzt-Sein", ein in und von der *pachamana* geschütztes Verwurzelt-Sein des Indigenen, dessen Aufgabe die Ermöglichung und Schaffung des *chicasi pacha* ist, der historischen Zeit der Gleichheit und Kompensationen, damit dieser *chicasi pacha* eine harmonische Zeit zwischen den Menschen und dieser mit den *pachas* oder dem Kosmos und seiner Elemente in einer globalen Welt sei. Für diese Aufgabe, welche der Existenz der Subjekte in ihrer *qamañan* Sinn gibt, musste das grundlegende ethische Prinzip der Reziprozität und Solidarität umgesetzt werden. Als Konsequenz aus dem vorher gesagten erschließt sich der Sinn der Existenz des andinen Subjektes in der Geschichte, denn seine Aufgabe ist es, die *qamaña* in den drei *pachas*, im Einklang mit diesem ethischen Prinzip, zu schaffen.

Diese Schlussfolgerungen ergeben sich auch aus der Analyse des andinen Kreuzes von Tihuanaco als vollkommener *tinku*, das neben der symbolisch-abstrakten Versinnbildlichung der Gleichheit und vollkommenen Kompensation eine Art Landkarte ist, die aufzeigt, wie man die vollkommene *qamaña* auf der Erde findet. Dies bedeutet, dass die „Rechtmäßigkeit“ nicht nur ein abstraktes in Gedanken geschaffenes Konzept ist, sondern auch berührt werden kann, Im Sinne des lebenden *pachas*, auf einem Weg der 45° von der Nord-Süd Achse entfernt verläuft und *qhapaq ñan* oder auch „Weg der Gerechten“ genannt wird. Dieser Weg bestand hauptsächlich in der Lehre und Interpretation des Wortes *nayra q'atas*, damit sich die

Mythen durch die Riten aktualisieren. Durch die Lehre aus dieser Aktualisierung, welche der lebende *pacha* war, vervollkommnte und erschuf sich das abstrakte Wissen und mit ihm das, was die westliche Tradition als „andine Wissenschaft und Technik“ bezeichnet, sowohl die sogenannte „harte“ als auch „weiche“. Parallel dazu verläuft eine andere Diagonale auf  $22^{\circ} 30'$  im Bezug zur Nord-Süd Achse, welche auch die große Diagonale oder der Weg zur Wahrheit genannt wird und mit dem, wie man annimmt, originalen Winkel der Neigung der Erdachse übereinstimmt, optimal für die Entwicklung des Lebens, des Klimas, der Meeresströmungen, der Jahreszeiten und die Eis- und Wärmezeiten regulierend. Wahrscheinlich wussten die alten andinen Weisen um die Schwankung der Erdneigungsachse, glaubten aber doch, dass man diesen optimalen Winkel aufrecht erhalten könnte, wofür sie verschiedene Rituale etablierten, wie zum Beispiel den Bau von *intiwatanes*, an denen die Sonne auf dem gesamten Weg der Gerechten festgebunden ist, da dies den vollkommenen *tinku*, den vollkommenen *chicasí pacha* für die *qamaña* des andines Subjektes darstellt. Ausgehend von diesem Glauben formte sich das Versprechen der *andinen Amautik*, auch *pachakuti* genannt, der *pacha* der zum optimalen Hier und Jetzt des Lebens zurückkehrt. Dies bedeutet, dass sich die Aktionen und Abstraktionen des andinen Subjektes an die große Diagonale, wo sich das Leben in optimalen Bedingungen produziert und reproduziert, annähern müssen. Dies ist der kategorische Imperativ des modernen Indigenen.

- c) *Das pädagogische Modell.* Der Erzieher und der zu Erziehende sind als Paar zu verstehen, sie lehren und lernen für die Realität und nicht für etwas Hypothetisches oder Künstliches. Deshalb wurde der Prozess des Lehrens und Lernens als Weg vom Klassenzimmer, als kognizistischer und technologischer Raum, zur produktiven und sich selbst tragenden Werkschule entworfen, damit dieser Prozess der materielle und ideelle Unterhalt des Indigenen auf seinem Weg zu einem kommunitären Subjekt, einem modernen Indigenen, sein konnte. Für ein besseres Verständnis dieser Behauptung ist es

notwendig, uns einige historischen Momente vor der Gründung der Gemeinschaftswerkschule Warisata vor Augen zu halten.

Wie wir in den vorangegangenen Seiten schon festgehalten haben, kam es zur Gründung der Schule von Warisata als Antwort auf die vorherrschende republikanische Ordnung der Zeit, welche im Wesentlichen die Fortführung der kolonialen Ordnung war. Auch wenn man keine umfassende Studie zum pädagogischen Modell der Kolonialzeit kennt, lässt sich jedoch ableiten, welche Auffassung von „Lehre“ vorherrschend war. Im *Wörterbuch der kastilischen oder spanischen Sprache* von Sebastián de Covarrubias, nach Weinberg (1977: 7) von 1611, kann man lesen, dass Lehren indoktrinieren ist, da der, der lehrt, in den Schoß des Lernenden die Doktrin bringt (es ist das beste, mit dem Herzen zu wissen), und der, der diese vernimmt, sie in seinem Schoß und seinem Gedächtnis bewahrt. Zu dieser ersten Idee, so Weinberg (op. cit.: 7), fügt B.R. Noydens in der Neuauflage von 1674 des Wörterbuchs von Covarrubias hinzu, dass der Vater sich nicht mit der bloßen Lehre zufrieden geben, sondern sich auch des Stirnrunzelns als Zeichen der Unzufriedenheit bedienen soll, gegen die Gefahr, dass der Sohn in den Ruin geht. Zweifelsohne beziehen sich beide Zitate auf ein traditionelles pädagogisches Modell, welches die Aktion des Lehrenden in den Vordergrund rückt.

Später, während der Unabhängigkeitskriege und den republikanischen Anfängen, präsentierte sich die Frage nach einer Reform des pädagogischen Modells. Man empfand, dass die Erziehung nicht zur Reproduktion der privilegierten kolonialen Elite dienen, sondern dass sie das ganze Volk einbeziehen sollte. In diesem Sinne begann die Reform mit einfachsten Maßnahmen, in denen die Lehr- und Lernmethoden beibehalten wurden, sich aber die Inhalte änderten. Ein eindrückliches Beispiel ist die Benutzung des Katechismus als Lehrmittel, in dessen Texte politisch liberale Ideen, im Widerspruch zur katholisch-konservativen Tradition, eingefügt wurden. Eine andere wichtige Neuerung war die Einführung der Lancaster-Methode, welche beinhaltete, dass die begabteren Schüler ihre Mitschüler, als Methode



gemeinsamen Lernens, unterrichteten (Tank de Estrada, 1973: 494 ff). Dieses Modell kann als Beginn der aktiven Schule verstanden werden. Ein weiterer wichtiger Meilenstein im historischen Kontext Warisatas war die belgische Mission in Bolivien. Diese Mission wurde von Georges Rouma angeführt und bestand aus Lehrern aus Belgien und anderen Ländern. Sie wurde von der bolivianischen Regierung dieser Epoche angestellt, welche ihre Arbeit 1908 mittels des Diplomaten Daniel Sánchez de Bustamante (Bolivien, Offizielle Ausgabe, 1917: 48-52) aufnahm. Rouma übernahm die allgemeine Direktion und beschäftigte sich mit dem Verfassen von Programmen – Wissensinhalten –, der pädagogischen Organisation der Lehrerbildungsinstitute „*Normales*“ und deren Lehrkräften, der Zerstörung der mnemonischen Lehrmethoden und ihre Ersetzung durch Methoden, welche alle Aktivitäten des Kindes bedienten (Bolivien, Offizielle Ausgabe, op. cit.: 56-59) in einer freien Schule, in welcher das Schulambiente ein „Mikrokosmos aus Freiheit, Zusammenarbeit, Solidarität, Verantwortlichkeit, Gerechtigkeit, Disziplin und guter Beispiele“ sein sollte (Suárez, op. cit.: 224-225).

Diese historischen Daten ermöglichen, die Ausformung des pädagogischen Modells der Schule von Warisata besser zu verstehen. Es zeigt die Gemeinschaftswerkschule Warisata nicht nur als einen kognitiven Raum, sondern als Lehr- und Lernraum, der das Leben an sich, welches das indigene Kind erzieht, formt und einschließt, und es damit zum Protagonisten der Schaffung einer neuen Welt, einer neuen Weltordnung, macht. Deshalb musste die Schule als soziale Institution ein produktiver Raum sowohl von Wissen als auch von Produkten und Dienstleistungen sein. Das lernende Subjekt wurde als aktives Wesen innerhalb der produktiven Arbeit verstanden, von der ausgehend es Abstraktionen zur Rationalisierung der Realität erarbeitet.

Das Subjekt, das jetzt lehrte, war nicht mehr der allmächtige Lehrer, der alles wusste und die absolute Wahrheit seinen Schülern aufzwang, sondern jetzt war es jemand, der das Recht zu sprechen zurückerobern helfen sollte und somit auch das Recht zu denken. Es

wurden Inhalte aufgenommen, die schon zu Beginn der Republik aufgeworfen worden waren: die Notwendigkeit, das Land zu industrialisieren und zu modernisieren und eine Gesellschaft zu schaffen, welche auf der Marktproduktion fußte, mit für diese Gesellschaft funktionalen Bürgern. In diesem Sinne bedeutete es eine Rekuperation und Inkorporation des kolonialen, republikanischen und anezstral andinen Erbes in den Lehrplan von Warisata. Im Bezug auf die Lehr- und Lernmethoden ist die Nutzung der Werkstätten und der landwirtschaftlichen Flächen hervorzuheben. So wurden Klassenzimmer – Werkstatt – und Landwirtschaft verbunden.

Man kann sagen, dass das pädagogische Modell der Schule von Warisata eine bisher nichtgekante Konzeption besaß und als Beitrag der Besiegten zur Erziehung von menschlicheren Menschen zu verstehen ist.

- d) *Das Bildungsmodell.* Die Struktur des Bildungsmodell des modernen Indigenen setzte sich aus mehreren aufeinander abgestimmten und fortlaufenden Bildungsetappen zusammen, welche im Rahmen eines Lehrplanentwurfes strukturiert wurden, der von der Kindergartenerziehung bis zur Berufsausbildung und der Schaffung neuer theoretischer und praktischer Kenntnisse, mit Schwerpunkt auf der Wiederentdeckung der anezstralen Kenntnisse, alles berücksichtigte.

Der Entwurf des Lehrplans bestand aus drei Teilen. Der erste Teil bezog sich auf die Werteerziehung, damit die Subjekte lernten, Entscheidungen zu treffen und die Verantwortung für diese Entscheidungen zu übernehmen, was als fundamentale Charakteristik im Leben eines Menschen und als Materialisierung des vom Versprechen geformten Ideals verstanden wurde. Der zweite Teil umfasste die wissenschaftliche und technologische Bildung mit dem Ziel, Fähig- und Fertigkeiten sowie allgemeine und spezifische Kompetenzen aufzubauen, die notwendig und unabdingbar für die Teilnahme am alltäglichen Leben in einer Gesellschaft entsprechend des ideologischen Modells und vervollständigt durch die

Werteerziehung waren. Der dritte Teil richtete sich darauf, eine Antwort auf die Forderungen und Erwartungen, die sowohl der Staat als auch die Gesellschaft gegenüber der Erziehung hatten, zu geben. Konkret bedeutete dies, dass der Staat erwartete, dass die erzogenen Subjekte Vertreter der Legitimation des Versprechens, welches den Ausgangspunkt gegeben hatte, sein würden; die Gesellschaft wiederum erwartete, dass diese Vertreter die Bedingungen für die Entwicklung der Gesellschaft schaffen würden.

Im Fall Warisatas war der Lehrplan des Bildungsmodells mit der Freiheit als oberster Stufe der Wertepyramide strukturiert, da sich die Schule in ein Instrument des Befreiungskampfes der Indigenen verwandeln sollte (Salazar Mostajo, op. cit.: 19). Aber das Verständnis dieser Freiheit unterschied sich von dem der europäischen Modernität. Der Unterschied bestand darin, dass es nicht um die individuelle Freiheit ging, sondern um die Parität des *chachawarmi*, so, wie das Subjekt des andinen Denkens verstanden wurde. Ausgehend von diesem Wert strukturierte sich ein System, welches sowohl die Werte der Modernität als auch die der *andinen Amautik* integrierte. Davon können wir hier vor allem die Wahrheit, die Gerechtigkeit, die Reziprozität und die Komplementarität erwähnen.

Der Entwurf für die Bildung des aufgeklärten, kommunitären Herrschers zeigte als erster eine Ausbildung im Rahmen von fünf Niveaustufen oder Zyklen, zuzüglich eines für die Forschung, auf. Als zweites gibt es eine Einteilung von Altersgruppen für jedes Niveau. Als drittes wird die Dauer in Jahren für jede Niveaustufe festgelegt, insgesamt benötigte man acht Jahre vom Kindergarten bis zur Berufsausbildung als indigener Lehrer. Als viertes wird das erwartete Ergebnis jeder Niveaustufe definiert. Es ist wichtig, zu erwähnen, dass ausgehend von diesem Entwurf die Ausbildung der Indigenen in Warisata durchgeführt wurde. Wegen der kurzen Dauer des Projektes kam es nicht zur Ausgestaltung des Forschungsinstitutes für Indologie, deshalb bleibt dieser Entwurf als ein Fingerzeig für die Zukunft.

Als Zusammenfassung für dieses Kapitel können wir sagen, dass der Weg der Schule von Warisata noch immer ein Entwurf ist, dessen Entwicklung von den Ereignissen der Zukunft für die Umsetzung des „Versprechen von Warisata“, dessen Geschichte gerade in seiner Vorrede ist, abhängt.

## **Kapitel V**

### ***Zukunftsperspektiven des “Versprechen von Warisata“***

Jedes Versprechen entsteht als Produkt der Wünsche oder Sehnsüchte einer historisch determinierten sozialen Gruppe und zur gleichen Zeit wird diese zur sozialen Basis des Versprechens. Die generelle Charakteristik dieser Basis ist, dass es sich um Individuen handelt, die zu einem bestimmten historischen Moment von den materiellen und geistigen Errungenschaften einer Gesellschaft ausgeschlossen und marginalisiert sowie ihre Wünsche und Sehnsüchte durch den herrschenden Diskurs unsichtbar gemacht oder begraben sind, und gleichzeitig als nichterreicher disqualifiziert werden, da sie die herrschende soziale Struktur in Frage stellen (vgl. Benjamin, op. cit.: 181 ff). Dies erklärt, warum sie gegen die bestehende soziale Ordnung und Struktur protestieren (vgl. Austin, op. cit.: 4 ff). Diese Gruppe von Personen, die soziale Basis, ist das erste Element eines Versprechens und zugleich der Adressat der *Absicht* des Versprechens.

Wenn das Versprechen an Legitimität gewinnt, wird es zum Motor oder zur Kraft, die auf die Verwirklichung des Versprechens drängt. Von der *Absicht* leitet sich der *Inhalt* des Versprechens ab, welcher das zweite Element ist. Der *Inhalt* ist der Ausdruck oder die Erklärung der Hoffnungen oder subjektiven Wünsche der Personen, die durch die Zeit hindurch unsichtbar geblieben sind und sich durch die Formulierung des Versprechens ausdrücken. Diese Hoffnungen oder individuellen Wünsche, werden, wenn man sie mit *anderen* teilt, zu „kulturellen Mustern“, welche sich unter der Mehrzahl der sozialen Basis des Versprechens verbreiten. So beginnt der Prozess der *Legitimierung* des Versprechens, was nichts anderes ist als die politische Instrumentalisierung des

pädagogischen Entwurfes, das heißt von der *beabsichtigten Nicht-Existenz* oder *mentalen Existenz* ausgehend erlangt das Versprechen eine reale und physische Existenz (vgl. Brentano, 1922: 25 ff).

Wenn diese kulturellen Muster sich legitimieren, das heißt im Geiste der Menschen einnisten und glaubhaft und erstrebenswert erscheinen, motivieren sie oder stacheln sie die Individuen an, die *Aktion* mit dem Ziel der Materialisierung des Versprechens zu suchen. Der Ausgang dieses *Aktion* kann erfolgreich oder vernichtend sein, abhängig von der Geschwindigkeit und der Kraft der Absicht des Legitimationsprozesses. Diese *Aktion* stellt das dritte Element des Versprechens dar.

Hiervon ausgehend können wir in jedwedem Versprechen die folgenden Elemente finden: **a)** objektive Elemente, in diesem Fall die *soziale Basis*, welche das Versprechen aufrecht erhält und an welche sich die Absicht des selbigen richtet und deren wichtigstes Merkmal ihre nicht definierte und ständig wechselnde Form ist; **b)** subjektive Elemente, der *Inhalt* und die *Absicht* des Versprechens, welche sich in den verinnerlichten „kulturellen Mustern“ ausdrücken und auch Veränderungen im Prozess der Legitimation durchlaufen können; und **c)** die Verbindung zwischen objektiven und subjektiven Elementen, dies sind die *Aktionen*, um das Versprechen zu verwirklichen oder zu materialisieren. Sowohl die objektiven als auch die subjektiven Elemente und auch die Aktionen entwickeln sich fort oder verändern sich im Rahmen eines Mechanismus oder „rationalen“ Prinzips, welches sich durch eine genealogische Analyse sichtbar machen lässt.

Mittels der Anwendung der Genealogie auf die Analyse der Versprechen können wir feststellen, dass die kulturellen Muster des „Augustinischen Versprechens“ ihren Ursprung in den Hoffnungen und Sehnsüchten einer klar identifizierbaren Gruppe in Palästina haben, welche in der Zeit um 4 v.u.Z. bis 6 in Erscheinung tritt und als *Am Ha-aretz* (die wörtliche Übersetzung wäre: Menschen der Erde) identifiziert ist (Fromm, 1994: 19-38). Bezüglich ökonomischer und sozialer Elemente standen sie außerhalb der jüdischen Gesellschaft und waren ausgeschlossen und marginalisiert. Dies erklärt, warum die Sehnsüchte dieser Gruppe revolutionäre Inhalte bezüglich ihres Ziels, sich von ihrer eigenen Aristokratie und den römischen Fremdherrschern zu

emanzipieren, annahmen. Zur gleichen Zeit nahmen religiös-messianische Bewegungen diese Sehnsüchte mittels der Erwartung der Erscheinung eines Führers, der sie auf dem Weg zur Befreiung von der heimischen und fremden Unterdrückung führen würde, auf. So war der Inhalt dieser Hoffnungen, dass man sie anerkennen und ihre Menschlichkeit einfordern würde und ausgehend von diesem Moment sie soziale Anerkennung, Prestige und Ehre und gleichzeitig materiellen Reichtum, um würdig und wie Menschen zu leben, genießen würden. So waren also die Enterbten und Marginalisierten der jüdischen Gesellschaft die *soziale Basis* des Urchristentums.

Auf diese Weise wurde die soziale Basis, die sich im Laufe der Zeit verwandelte, zum Katalysator für den Sprung der alten Welt zur mittelalterlichen Welt und später der Macher oder Gestalter einer neuen Weltordnung, der mittelalterlichen Welt mit ihren „kulturellen Mustern“ des „Augustinischen Versprechens“ und seinen Legitimationsinstanzen. Damit dies möglich wurde, bedurfte es der Hellenisierung des Christentums oder der Christianisierung der griechischen Welt des Römischen Reiches. Dies ging soweit, dass die Urchristen sich der griechischen Sprache statt des Aramäischen, welches die damals übliche Sprache war, bedienten. Dies ermöglichte die Durchdringung der griechischen Sprache und des griechischen Denkens und damit des onto-teleologischen Paradigmas als theoretisch-abstraktes Instrument zur Erklärung der Welt und der Wirklichkeit. Die Geschichte der Entwicklung dieses Paradigmas ist als der Übergang vom Ritus zum Mythos und von diesem zum Logos in der westlichen Kulturgeschichte bekannt (Choza, 2002:80). Aber der Effekt mit dem größten Widerhall war die Universalisierung des Christentums als Religion, welches dadurch zum Wegbereiter des „Augustinischen Versprechens“ wurde.

Dies bedeutet, dass die Umsetzung des „Augustinischen Versprechens“ in der Weltgeschichte durch die Umwandlung des Urchristentums von einer *rituellen* und *kultischen* Bewegung zu einer *epistemisch-gnoseologischen* und *öffentlichen* geschah. Diese Umwandlung bedeutete, dass der Glaube des Urchristentums öffentlich als Wahrheit deklarierte, rationale Ideen einschließen musste, also Dogmen, und im Rahmen dieses Prozesses zum Ende des Mittelalter die evangelische Botschaft philosophischen und theologischen

Formalisierungen unterzogen wurde. Somit erhielten die Konzepte *Barbarei* und *Zivilisation* neue Inhalte. *Zivilisation* war die christliche Welt und *Barbarei* die nicht-christliche. Es ist genau dieser Moment, in dem das „Augustinische Versprechen“ formuliert wurde, weshalb das Versprechen auch für sich einnimmt, die Erklärung der Geschichte der Menschheit, der Philosophie und der Menschlichkeit zu sein. Das „Augustinische Versprechen“ war die philosophische Formalisierung der Sehnsüchte einer von der Gesellschaft zu Anfang marginalisierten Gruppe, welche später vergessen und an die wohlhabenden Klassen angepasst wurden, deren Sehnsüchte sich nicht mehr auf reale oder physische Dinge bezogen, sondern auf phantasiereiche Vorstellungen. Dieses Versprechen konstruiert die religiöse Welt des Mittelalters. Jedoch geriet auch dieses Versprechen in eine Krise und es ging eine Gruppe anderer Versprechen daraus hervor – welche als die „Versprechen der Modernität“ bekannt sind.

Der Ursprung der „Versprechen der Modernität“ geht historisch auf das 12. Jahrhundert, die Stadt Paris und eine Gruppe intellektueller Rebellen, die „*goliardos*“, zurück. Der Historiker Jacques Le Goff (1996: 39 ff) charakterisiert diese als eine merkwürdige Gruppe Intellektueller, welche Paris als das Paradies auf Erden, die Rose der Welt, den Balsam des Universums ansahen. Man hat keine Anhaltspunkte über den Ursprung des Namens, jedoch erzeugten diese fahrenden Intellektuellen gegensätzliche Gefühle der Bewunderung oder Verachtung, sie wurden als Vagabunden, Taugenichtse, Gaukler, Spaßmacher, Störer der öffentlichen Ordnung und somit als Gefahr für die gültige Ordnung verstanden. Vielleicht deshalb verstanden wiederum andere die „*goliardos*“ als eine Art urbane *intelligentzia*, ein revolutionäres Element, das alle Formen der Opposition zum Feudalismus vereinte. Das wichtigste Argument dieser intellektuellen und studentischen Bewegung war die Kritik an der christlichen Feudalgesellschaft und hier besonders die Ablehnung der herrschenden Ideologie, welche auch ein wichtiger Teil des Christentums und des „Augustinischen Versprechens“ war und wozu Le Goff (op. cit.: 45) mit großer Klarheit erwähnt: „die Ablehnung eines ganzen Teiles der christlichen Ideologie, dieses Teils, der sich vom Jahrhundert abheben will, der Teil, der die Erde ablehnt, der die Einsamkeit, Askese, Armut, Enthaltbarkeit bis hin zur

Ignoranz umarmt und als Verzicht auf die Güter des Geistes verstand“. Auf diese Weise unterliefen die „*goliardos*“ die Fundamente des „Augustinischen Versprechens“ und bereiteten den Weg für die Formulierung der „Versprechen der Modernität“.

Parallel zu den Geschehnissen in Paris entwickelte sich eine andere sehr wichtige durch Quentin Skinner beschriebene (1993; 23 ff) Erfahrung im Norden Italiens. Es handelt sich um die Ausformung des Ideals der *Freiheit* und *Autonomie* der Stadt-Republiken wie beispielsweise Pisa oder Mailand. Skinner zitiert Otto von Freisingen, welcher festhält, dass sich schon in der Mitte des 12. Jahrhunderts eine neue und überraschende Form der sozialen und politischen Organisation in den Städten Norditaliens entwickelte, in der jedwede Spur der feudalen politischen Organisation verschwunden schien und nahezu alle Bürger, selbst die wohlhabenden und mächtigen, die Autorität der Stadt anerkannten und diese somit zu Stadt-Republiken wurden. Es existierte jedoch eine Unstimmigkeit in diesem System der Selbstregierung. Diese Städte waren *de facto* unabhängig und autonom, aber immer noch Vasallen des Heiligen Römischen Reiches *in iure*. Aus diesem Grund suchten sie Argumente, welche ihre Unabhängigkeit und Autonomie *in iure* ermöglichten. Zu diesem Zweck definierten sie den Begriff der „Freiheit“ im Sinne von Unabhängigkeit als auch republikanische Selbst-Regierung (vgl. Skinner, op. cit.: 27), ausgehend von **a**) der Lehre und dem Studium der Rhetorik und **b**) der Einführung des politischen Denkens der Scholastik in den italienischen Universitäten, neu.

Die Rethorik, *ars dictaminis*, wurde als die Wissenschaft der Sprache, anfangs der geschriebenen, welche aus dem Erlernen von Geschick im Verfassen von offiziellen Briefen oder ähnlichen Schriftstücken, mit höchster Klarheit und Überzeugungskraft bestand, verstanden. Um allgemeine Regeln für das Verfassen von Briefen festzuschreiben, wurden für die Lehre Musterbriefe für den Erwerb entsprechender Fertigkeiten verfasst. Durch das Aufsetzen der Musterbriefe wurde den Professoren in diesem Teil Italiens bewusst, dass es nicht nur um das Vermitteln von theoretischen Regeln ging, sondern um juristische, soziale und politische Inhalte der italienischen Stadt-Republiken. Kurz darauf begannen viele Professoren, die epistolare Lehre mit der Kunst des Diskurses zu kombinieren, die *ars arengendi*. Dafür fügten sie



ihren theoretischen Traktaten neben den Musterbriefen Auflistungen von Modellsätzen bei. Diese Praxis entwickelte sich zu einer versteckten und systematischen Analyse von für die Region relevanten öffentlichen und politischen Fragen, wobei die Professoren als weise politische Ratgeber fungierten.

Auf diese Weise, spielte die Lehre der *ars dictaminis* und der *ars arengendi*, welche im 12. Jahrhundert begann und bis zu Beginn des 14. Jahrhunderts andauerte, zum einen eine wichtige Rolle für die Ausformung der beginnenden liberalen Ideologie, welche später das politische und philosophische Denken der westlichen Kultur beherrschen würde, und zum anderen wurde sie zu einem Verbreitungsmechanismus und Legitimationsinstrument der kulturellen Muster der Ideale von Freiheit und Autonomie (vgl. Skinner, op. cit.: 43-58).

Die andere Quelle der Entwicklung der Ideologie zur Verteidigung der Stadt-Republiken war die Einführung des Scholastik in den Universitäten Norditaliens, die auf das 12. Jahrhundert, als der Hauptteil der Werke Aristoteles mittels des Kalifats von Cordoba nach Europa kam, zurück geht. Nach Aristoteles war die *polis* eine rein menschliche Erfindung, um menschliche Zwecke zu erreichen: Die Kunst zu *leben* und *würdig zu leben* (*vivir bien*); im Gegensatz dazu verstand das augustinische Denken die bestehende Herrschaftsordnung als göttlich bestimmt, den gefallen Menschen als Heilmittel ihrer Sünden auferlegt, wobei der *Pilgerweg* auf Erden die Vorbereitung auf ein zukünftiges Leben war. Die Ideologen des aufkeimenden Liberalismus verstanden, dass die Reflexionen Aristoteles viel mehr mit den Problemen der Stadt-Republiken verbunden waren, als die offiziell gültige Doktrin augustinischen Ursprungs, da die erstere die Notwendigkeit der ideologischen Rechtfertigung der politischen Unabhängigkeit und Autonomie der Städte befriedigte oder ausfüllte. Die beiden benannten Quellen beeinflussten weitreichend die Formulierung der „Versprechen der Modernität“.

Die genealogische Analyse der untersuchten Versprechen weisen Ähnlichkeiten in ihrer sozialen Basis auf: Zum einen die Transformation der sozialen Basis; ausgehend von Armen, Marginalisierten, Enterbten und Ignoranten finden wir später Reiche, Gebildete und Etablierte in den Strukturen

des Römischen Reiches und der sich universalisierenden christlichen Kirche, welche vor allem im Mittelalter die irdische Macht der Zivilgewalt abstreitig machen sowie wichtige Posten ausfüllen wollte. In dieser historischen Periode ist die soziale Basis die ganze christianisierte und zivilisierte Welt, welche sich durch die geografischen Neuentdeckungen und die Eroberungskriege der zivilisierten und christlichen Staaten des modernen Europas weiter ausdehnen kann. In diesem Sinne spricht man von der menschlichen Rasse oder dem *Menschen im allgemeinen und abstrakten*. Dies zeigt eine gemeinsame Abstammungslinie der sozialen Basis beider Versprechen. Im Bezug auf die Reichweite zeigt sich eine Auswechselbarkeit zwischen dem *Spezifischen* und dem *Universellen* und umgekehrt. Das *Spezifische* präsentiert sich in Momenten der Krise, welche die ganze erste Generation des Versprechens umfasst, und das *Universelle* in Zeiten der vollen Entwicklung, was die zweite Generation des Versprechens darstellt.

Zum anderen kann man eine absteigende Linie, ausgehend von der *materiellen* Sphäre durch die *materiell-ideologische* Sphäre hindurch bis zur *ideologischen* Sphäre der Absichtlichkeit der kulturellen Muster der Versprechen, verfolgen. Von einer Hoffnung seiner Verwirklichung in der physischen Welt, im *Hier und Jetzt*, der materiellen Sphäre ausgehend, entwickelte sich das Versprechen zu einer eingebildeten Phantasie, des *Dort und an einem anderen Ort* und nicht in dieser Welt. In den „Versprechen der Modernität“ kommt es zu einer Rückkehr der Betrachtung der Erde – der *materiellen* Sphäre –, welche sich mit Elementen der *ideologischen* Sphäre, als Pfand für den Weg durch die Sphäre der Einbildung und der Phantasie, kombiniert. Sowohl im Fall der *Freiheit* als auch der *Autonomie*, um zu leben und würdig zu leben, kommt es zur Kombination der Emanzipierung der Menschheit für das Glück und die Vollkommenheit des Menschen und dem Vorzeichen der Vernunft und des Wohlstands für alle durch den rationalen Mechanismus des Marktes der zweiten Generation.

Der dritte Punkt beschreibt die Transformation des Ziels der Utopien und die sich daraus ergebenden Transformation des Kernpunktes der Aktionen. Die politisch-religiösen Bewegungen der ersten Generation des „Augustinischen Versprechens“, mit ihrer apokalyptischen Lektüre, verwandelten diese Ziele wie

auch das Zentrum der Kämpfe von einem *externen* oder *öffentlichen* Kampf in einen *internen* oder *subjektiven*. Der *Pilgerweg* bestand aus den Bemühungen, die man unternahm, um das Versprechen der zweiten Generation zu erreichen, welches sich noch im externen Rahmen, aber schon mit Nuancen der Dogmen des inneren Rahmens schattierte (vgl. De Lara, 2007: 28-46). Dieser Entwicklung muss noch, um eine rationale und von der Vernunft als natürlicher Moral geleitete Gesellschaft zu erreichen, die Intellektualisierung und die Gnoseo-Epistemologisierung des Weges des aufgeklärten Herrschers zugefügt werden, dessen *interner* oder *subjektivierter* Plan, die Hypostasis einer angeblichen kollektiven Erfahrung ist, die des Bürgers; deshalb ist der *extern-interne* oder *öffentlich-subjektive* Plan des aufgeklärten Herrschers sein Erlebnis als Bürger. Dies erklärt, dass im Grunde der Weg des aufgeklärten Herrschers das Trainieren der Anwendung des onto-teo-logischen Paradigmas für das Bürgerleben in einer rationalen Gesellschaft ist.

Diese Vergegenwärtigung des Versprechen der westlichen Tradition ermöglicht, eine Genealogie zu erkennen, welche, angewandt auf das „Versprechen von Warisata“, uns gestattet, dessen Zukunft zu skizzieren.

Die genealogische Analyse des „Versprechen von Warisata“ führt uns ins Jahr 1494, zur Insel Hispañola zurück, zwei Jahre nach der Landung Kolumbus' in Amerika oder in *Abya Yala* (vgl. De las Casas, 1552: 8 ff); das heißt, wir befinden uns zu Zeiten der zweiten Generation des „Augustinischen Versprechens“. Die soziale Basis des Versprechens stellen die Indigenen Amerikas als Folge der weltweiten Ausbreitung des europäischen Christentums, welches nach Amerika mit den kulturellen Mustern Augustins kam und diese auf Länge und Breite Amerikas verteilte, dar. Zum zweiten existieren in diesem Universum die Indigenen der andinen Region und deren amazonische Einflüsse, welche sich die Wiederherstellung des Thrones der Inka oder die Rückkehr zum Staat vor der Eroberung (vgl. Santamaria, 2007: 241) als Hoffnung oder fundamentales Ziel vornahmen.

Diese genealogische Analyse setzt sich mit den Anfängen des 19. Jahrhunderts fort, in welchem unter der Herrschaft der Nachkommen der *Edelmänner*, die die herrschenden Eliten darstellten, sich die hispanoamerikanischen Republiken politisch von der spanischen Krone

unabhängig erklärten, aber mit einem anderen neuen Imperium eine Pakt eingingen, dem britischen, welches eine erneute Kolonisierung durch den neokolonialen Vertrag, das heißt, die freigiebige politische und wirtschaftliche Beeinflussung dieser Eliten durch Britannien, eine immer noch aktuelle Situation (Feinman, 1996: 26), bedeutete. Von diesen Ereignissen waren die Indigenen wieder ausgeschlossen und marginalisiert und ihre soziale, ökonomische, politische und kulturelle Situation veränderte sich nicht im Geringsten.

Das "Versprechen von Warisata" hatte die Befreiung des Indigenen als Ziel formuliert und sein Schicksal im Rahmen der Geschichte der Menschlichkeit, damit er niemals wieder seine Menschlichkeit beweisen und um Erlaubnis für die Benutzung einer eigenen Denkweise und eigener Vorgehensweisen zur Schaffung eines eigenen Denkens und einer eigenen Philosophie bitten muss. Für die Instrumentalisierung dieses Versprechens entwarf man den Weg der Schule von Warisata, einem Äquivalent zum Weg der Gerechten oder qhapaq ñan der Andinen, der paideia der Griechen, dem Pilgerweg der mittelalterlichen Christen oder den Weg des aufgeklärten Herrschers der modernen Liberalen, als eine zu unternehmende Aktion. Zweifellos befindet sich das „Versprechen von Warisata“ nach seiner Formulierung noch am Beginn seiner Verwirklichung und politischen Instrumentalisierung und Legitimation, sodass man sagen kann, seine Instrumentalisierung befindet sich noch im Entwurf.

Im Bezug auf seine Zukunftsperspektiven stellen wir fest, da die soziale Basis Produkt einer Exklusion, Marginalisierung und der universalen Sklaverei, der der Indigene durch die Christen und „zivilisierten“ Menschen des Westens unterworfen wurde, war, die ihn selbst kaum als menschenähnlich konzipierte und später die Anerkennung als Mensch in der Modernität und im republikanischen Zeitalter verweigerte, dass das Versprechen gute Chancen hat, seine soziale Basis zu erweitern. Die Indigenen der Region von Warisata, welche die Aufgabe des indigenen Befreiungskampfes und der Formulierung des „Versprechen von Warisata“ auf sich nahmen, zu Anfang als *lokalen* und *partikularen* Kampf, den sie später auf das *globale* und *universelle* Niveau projektierten, waren sich bewusst, dass sie alle Indigenen repräsentierten, die als Untermenschen und ohne eigene Denkform verstanden wurden. Als Effekt

der Globalisierung veränderte sich die Bedeutung des Wortes „Indigener“ als kulturelles Muster von der Referenz auf physisch-natürliche Züge der Menschen und der sichtbaren ethnischen Aspekte hin zu einem ideologischen Verständnis, in diesem Fall mit der Bedeutung der Präsenz und des tiefen Verwurzelt-Seins der gemeinsamen kulturellen Muster unter den Mitgliedern der Gemeinschaft. Diese Veränderung ermöglicht zum Beispiel die neue Akzeptanz gegenüber der ethnischen Gemeinschaft der „Hispanos“ in den USA, der „Araber“ in Frankreich etc. Von dieser Warte aus betrachtet, müsste sich das „Versprechen von Warisata“ universalisieren, um alle Ausgeschlossenen, Marginalisierten und durch den zivilisierten westlichen Menschen als Untermenschen Angesehene, die „ideologischen Indigenen“, welche die moderne Welt geschaffen hat, zu umschließen. In diesem Sinne hat es eine vielversprechende Zukunft. Nur muss es dafür den Weg der Schule von Warisata adäquat umsetzen und sich mit geeigneten Legitimatoren ausstatten.

### ***Epilog***

Seit der Erfahrung der Gemeinschaftswerkschule Warisata sind 70 Jahre vergangen. Ist eine Veränderung in Bolivien zu verzeichnen? Mehr als das. Der Indigene ist seit Warisata nicht mehr derselbe. Aber die Frage lautet: Folgt er den Vorgaben des „Versprechens von Warisata“ mit dem Ziel, sich weltweit zu projektieren und zu legitimieren? Hierauf gibt es noch keine befriedigende Antwort und es bedürfte einer empirischen Untersuchung, die über den Rahmen dieser Arbeit hinausgeht. Vorerst können wir nur die Hoffnung hegen, dass das Versprechen seine Verwirklichung für ein besseres Leben der kontemporanen, globalen Menschheit umsetzt und eine neue Welt und eine neue Weltordnung schafft, sowohl im Ökonomischen als auch im Sozialen, Politisch-Ideologischen, Wissenschaftlichen und Philosophischen.

Was geschah mit der Gemeinschaftswerkschule Warisata nach 1940? Die herrschenden Sektoren, gegen die Emanzipation der Indigenen eingestellt, übernahmen die Kontrolle des Erziehungswesens und somit auch der Schule von Warisata, mit dem Ziel, sich dieses befreienden Projektes zu entledigen.

Trotzdem zeigten sich bald erste Früchte durch die politische Partizipation der Indigenen, ein prominentes Thema, welches auch eine empirische Untersuchung verdiente, um den Einflussgrad dieser erzieherischen Erfahrung zu bestimmen.

## ***Summary of the promise of Warisata***

### ***Introduction***

In the first half of the last century, an unprecedented event occurred in the field of education in Bolivia. This fact was related to the education of the Indians of Bolivia. This new experience is named *Warisata Ayllu School* which transcended the merely educative act into a space of reflection, cultivation and exercise of libertarian thought and, at the same time, preparation and training of free men, especially people who were always oppressed, marginalized, excluded and discriminated. While they started this educational task, they stated a new meta discourse, although without realizing it. A new *meta discourse* is understood in the sense given by Lyotard (1991: chap. I), as a discourse that has its own statute of legitimation and expresses the Indian wishes, desires and profound hopes. This resulting meta discourse we have called the "Promise of Warisata». In this sense, this promise was not only the expression and the discourse of a *Philosophy of education* but, at the same time, a *Philosophy of history* because it marked the destiny of the Indian in the world history expressed initially, in attempts to conceptualize a national idea from indigenous culture.

For these reasons, the research method used in this work transcended into a linguistic analysis of discourse and the use of the so-called scientific method which, according to Russell (1981: 48) consists of observing significant events, then setting the hypotheses, that explain these facts in order to deduce from the hypothesis the consequences which could be tested through observation, to focus on the philosophical analysis, particularly in the phenomenological analysis, as Husserl set (1962: 73-74), considering the nature of the object of study.

Thus, the starting point was the following question: How to explain in a promise, as meta discourse, the relationship between historical events and educational events studied by the philosophy of history and the philosophy of

education? From this question other questions are derived, whose answers are in this work.

## **Chapter I**

### **Methodology**

#### ***The “Warisata promise” as object of study and its methodological and theoretical implications***

The investigation about the promise initially requires to determine and to define what type of object it is, then what type of methodology is necessary for this studying and how to investigate it. This implies the formulation of the object of study of this work, which starts with the elucidation and conceptualization of the promise in general terms.

The promise is defined as every utopia that aims for realization in human history, and it is formulated as a meta-discourse or discourse for the dominant class that proved to be the winner in the power struggle, just as W. Benjamin suggests (1989: 181ff.). Therefore, history has been written by the conquerors.

Starting from this definition, the Investigation of the promise reveals that it shows itself as a susceptible *phenomenon* to be investigated when it becomes an object of learning and teaching, at the same time, an instrument for the administration and exertion of power. In turn, the promise is revealed as *problem* when it tries to explain, on the one hand, how this meta-discourse and discourse puts pressure and maintains the new order and the reestablished world; and on the other hand, why the crisis in the promise emerges and how this crisis is resolved.

The distinction between the phenomenon and the problem in the promise allows an approach from two points of view: The *epistemological* and the



*gnoseological*. From the epistemological point of view one tries to answer the question of “How can we know the promise, or, what are the conditions to produce the knowledge about the promise? The question from the *gnoseological* point of view is “What is possible to know about the promise? Or, what are the limits to know the promise?”

To apply the phenomenological method to the epistemological approach allowed revealing and describing that the promise is a founder discourse; over it other founder discourses are built. It means that it is not possible to make an explanation of the promise in too much “founder” discourses, because it would require another “founder” discourse and if there were, it would not be a “founder” discourse. But at the same time, the *gnoseological* approach showed that what is known and what can be known about the promise is in the established discourse. On this discourse, it is possible to build a Philosophy and a science: The philosophy of history and the pedagogy of the *politology*.

The two distinctions allowed us to reveal that the promise is organically related to evolution and constitution of a *philosophy*, because the two of them constitute an answer to the need of abstract learning and understanding the world and the subject. For this, the promise is “a conception promise” in the sense that it is an elaboration of the human mind, although at the beginning it has been attributed to a divine being. In that connection, the *promise is the mirror of the philosophy*. This means that similarities and differences between them exist. The similarities lie in the fact, that both are constituted by discourses; and the differences lie in the fact, that the founder discourse of the promise is an axiom that only can be believed as a dogma; on the other hand the founder discourse of the philosophy is logically demonstrable. This is so, because the axiom of the promise originates from a latent aspiration or desire of the subaltern classes or social groups, on the other hand, the one belonging to the philosophy originates from a fundamental ontology that is a rational explanation of the ontological primitive beginning.

This interpretation of the promise like mirror of philosophy has the virtue of discovering the contemporary Latin American *philosophical subject* in its professional activity. Cepeda (2003: p.i.), interpreting to Popper (1996: 224), suggests that we all are philosophical subjects, although some more than

others. The characteristic of the philosophical subject is that he assumes a critical attitude before the phenomena and problems like a making up the common sense with the natural reason. This last conclusion derives from the debate between Gaos and Larroyo (1940: 13 – 195) in the 40's in Mexico City. Besides, it involves the understanding that philosophy is an attitude in two senses: The one belonging to the scholar, who looks for a knowledge only in the sense of knowledge as natural condition, to live in harmony with him or herself and with nature, which is the *pedagogic* moment; And the other belonging to the scholar who looks for a pragmatic knowledge that fetishes the dynamic action and the transformation of reality on his own side, which is the *politological* moment. Both cases involve the search for unique and fundamental knowledge. It is in this sense that the contemporary Latin American philosopher reflects upon his reality before the urgency of creating a new society that answers to the ambitions, desires and hopes of men and women of this part of the planet (cfr. Miranda, 2010: 29ff.)

In this task the occidental philosophy is adopted, it consists on the elaboration of abstract concepts to comprehend the reality. In the course of time, when declining the social importance of the philosophy with the emergency of modernity, he chose to technologize the knowledge and the social practice to follow the step of the society evolution. In this *technologizer* task the concept of “technique” developed by the German philosopher Martin Heidegger, was useful, and it has become the angular stone of the analysis and the actions of the Latin-American philosopher in his *pedagogical* activity and *politological* activity mainly. This *technologization* of the knowledge, that does not belong only to Latin-American philosopher, but also belongs to occidental philosopher, has deepened the development of the “instrumental reason” to such degree of wanting to substitute the “substantive reason”, configuring a way of thinking of the occidental man known as “modernism”, that in its essence is a *politological* mentality. In front of this situation, perhaps the contemporary philosopher should return to the contemplative attitude of the Greek mentality, the *pedagogic*; in this way, would recover the wonder of living in this world and the amazing that the expression of language locks itself up. For this, it has already experienced, because the arrogance and the philosopher humility have

opened the possibility of walking other worlds, other “logos” on the way of knowing the reality (cfr. Gaos and Larroyo, 1940: 81ff.).

The promise investigation cannot be an empiric investigation rather it is philosophic because it works with ideas not with objects. How do we understand a philosophical investigation? Kempff Mercado (1958: 36 – 37) supports that to philosophize is already by itself an attitude and a searching activity. It is possible to philosophize (search) asking, that is to say, setting and precisising problems, but also building philosophical systems, that contribute to understand and set solutions to the formulated problems. In turn, Bueno (1995: 46) points out that the object of philosophical investigation constitutes, precisely the theoretical constructions, like the ones we are analyzing, that should be submitted to a rigorous and critical exam.

Under this appropriate method characterization we describe the essential features of the philosophical investigation proposed by Jacinto Rivera de Rosales (1994: 17 – 38), grouped in rules and elements of the philosophy methods, to be applied in the investigation of the promise.

**1.Rule.** To make that the self-interest be the one who chooses the theme to investigate - this is called “originariety”, because of the origin - and not because of the originality - the novelty – of the theme.

**2.Rule.** To make that the theme be accessible to the possibilities of one, as for its amplitude, as well as for the available time, the preparation that it has, the languages that are known or are possible to learn, etc.

**3.Rule.** To make the investigation be founded in the reason and not in the novelty. Neither in the authority of some philosopher. In some way it should be irreverent to the authority and skeptic to the new. To achieve this, it demands from the investigator in philosophy a bigger freedom and demands a greater self-discipline and rigor (sincerity) in relation to the scientist.

About the elements of the philosophical investigation, the following is mentioned:

**1st.Element.** The dialogue with the philosopher, should be direct and personal (if he is alive) or through his texts.

**2do.Element.** A positive and co-thinking attitude. It is possible to have a positive or negative attitude about a philosopher and his work. In any case, it is necessary to place us in a dialogue and co-thinking scene with the philosopher object of our study, this is the correct attitude.

**3th. Element.** Other scholar reception, whether they were simple expositors as well as more or less creative thinkers that dialogue with him.

**4<sup>th</sup>. Element.** Surpassing the deficiencies of the written text. A text not always tells everything, neither the same, nor it is opportune. These deficiencies will be surpassed through the reading dialogue and not just a simple monologue by way of excuse to formulate the own ideas.

In this investigation we have followed the three practical rules and the four elements proposed by Jacinto Rivera de Gonzales. But also other methodological strategies that belong to the philosophy, for example, the phenomenological description (Husserl, 1962: 73 ff.).

This description evidenced that the *problematization* in philosophy, according to Arriagada Kell (2002: p. i.), has its source in *tradition*. It comes off when an analysis of the so ancient and, at the same time, so present-day question is made: What is philosophy? The answers that have been provided to this question were various, depending on the *context* in which it was formulated, because in each context it acquired and acquires a different sense. In this way, in the phenomenological method the importance of *tradition* and context *were unveiled*.

The application of the phenomenological method to the study of the “Warisata promise” emphasizes that the tradition is conceived as a rambling of a *problematization* in time and space, *in the here and now*, that constitute our continuous present (Eddington, 1945: 66; Bueno, 1995:30). From this, our continuous present as Latin Americans is given and marked by the confrontation south - north (America) inherited tradition since the conquest, but, also, this tradition is felt like something foreign. For it, the development of the occidental philosophy tradition reflected in Latin America does not depend on its breaks, but on the encounter between this tradition with the Andean

ancestral one, that generated a new promise the: “Warisata promise”. This means, that the philosophical *problematization* authentically Latin American begins in this constituent moment.

The central idea of the *problematization* of “Warisata’s promise” turns around the Indian’s problem. According to Navarro (2005: p. i.), It starts in the so-called dispute of Valladolid in 1550, in which the anthropological statute of the American Indian between Fray Bartolomé de las casas and Juan Ginés de Sepúlveda was discussed. And it continued for four centuries after, with the named dispute Salazar Bondy Zea in which the authenticity and originality of the Latin American philosophy was discussed (cfr. Zea, 1993: 21). And starting from Mariátegui’s establishment in 1925, with his question: Is there a Hispan-American thought? (Mariátegui, 1925: p. i.).The conclusion of both debates revealed that the humanity of the American Indian and the originality and authenticity of the Latin American philosophy were, in fact, a political and economic matter and not from philosophical neither scientific interest. Due to this, it happened in a discrimination and marginalization of the “being and indigenous logos” as well as the “being and Latin American logos” for European reason. At the same time, the Latin American discriminated and excluded the native. These are the reasons for the gestation of “Warisata promise”.

The intellectual environment that surrounded Bolivia and, Latin America, at the moment of the gestation of Warisata promise, was the predominance of the liberal, positivists, modernists and naturalists ideas that based the idea of progress and industrialization of Latin America. With the time, the same liberal intellectuals criticized the idea of the inevitable progress of the country, getting constituted in the first thinkers that showed his disenchantment for the European modernity (Francovich, 1956: 42; Kempff Mercado, 1958:31). As a consequence, the critical and answer thought emerged by the hand of Marxism, not only in Bolivia, but also in Latin America. But what is important is to over stand the presence of Elizardo Pérez and the indigenous Avelino Siñani, who created a *suigeneris school* for the education of the Indians named “Warisata Ayllu School”.

All these considerations allow us formulating the **first hypothetic auxiliary proposition** to support that one of the roots of the “Warisata promise” was the critical thought of the occidental tradition in its reflex version that emerged as a consequence of the disenchantment of the model of society and the philosophical occidental thought, so much from currents of the Marxist thought as no - Marxist, added to this, the contribution of the ancestral Andean thought.

Simultaneously, in Latin America there was the Salazar Bondy Zea polemic about the authenticity of the American philosophy. With this dispute the *logos*, the *word* and the *discourse* of the Latin American were clear, that allowed us holding the **second hypothetic auxiliary proposition**: *The Latin American takes the “word” in the sense of “logos”, and initiates a criticism to the occidental philosophy with the same instruments developed by the occidental culture, fact that will see its development in the “Liberation’s Philosophy”* (cfr. Liendo, 2003:p.i.).

From the indigenous current the rebelliousness of the oppressed but not conquered was injected, in spite of the submission to slavish condition, the conquest and the Spanish colonization could not extirpate the Indian ancestral thought. This thought, that we name “Andean *Amautica*”, nourished him and gave him forces to bear his slavish condition, expressed in the idea and promise, of “*pachakuti*”, as a *latent promise* of return to the primitive structures that made possible the production and the reproduction of life in optimal conditions, the ones that had to do with astronomic phenomena like the inclination of the axle of the land regarding the sun.

Because of this, the formulation of “Warisata promise” had the virtue of making visible the “Andean logos” to dialogue in equal condition with the “occidental logos”. This fact allowed us formulating the **third hypothetic initial proposition** that will get constituted in the investigation conductive thread: the “*Warisata promise*” was formulated with the contribution of the occidental thought in his reflex version of Europe, whose themes were introduced from the reflections about the Indian’s human condition and about his logos even the design and *instrumentalization* of a new modern society; that was imbricated with the ancestral Andean thought, especially with the idea of *pachakuti*, that was a promise about the arriving or return to better times for the

production and reproduction of life in optimal conditions in the earth. This new promise “Warisata promise” got constituted in the reproductive “habitus”, as cultural repeater, of culture and Bolivian mentality in global projection.

In this third hypothetic proposition the concept of “habitus” is present, that is necessary to explicit. This concept has been taken by Bourdieu (1981: 75 – 76) and it is understood as system of perception scheme, of thinking, of appreciation and action. It is in that connection the equivalent, in the space of culture, to the transmission of the genetic capital in the space of biology. Thus, it constitutes in a model or theoretical schemata that, complemented with Dawkins (2002: 19 and ss.; 251ff.) who supports that life and intelligent life in our planet is due to the *repeaters*, that developed by accident in the course of evolution, let explain the genesis and the projection of the “Warisata promise”.

## ***Chapter II***

### ***Genesis and formation of the “Warisata promise”***

The “Warisata promise” nourished itself from two sources: from the tradition and occidental philosophy, and the ancestral Andean thought, that we call “Andean Amautica”

From the occidental tradition the “Promise of San Agustin” was inherited and, this promise was tributary to Greek and Jewish- Christian tradition. From the Greek inherited the search of the “harmony” and the onto – teo –logic paradigm to explain the world and the reality (cfr. Choza, 2003: 15 -16) This cultural repeater would fit perfectly with other the “God ‘s promise” from de Semite’s people (Finkelstein and Siberman, 2003: 27 ff.) that promised to convey them in the main protagonists of human history, because their history would be the display of God’s plan for them. These promises, when the roman empire got into crisis, made possible the formulation of “San Agustin Promise”. In order to understand

the historic circumstances that surrounded this formulation we can imagine that this crisis was evident when the inexpugnable Rome, the eternal city, was destroyed by the barbarous, the uncivilized, and sacked by Alarico, the twenty fourth of August in 410. In the intellectual plane it generated a really paradigmatic paralysis. The Christians were made guilty of this world-wide cataclysms. Then, San Agustin de Hipona defended the Christians, with his famous book "The City of God" and he offered as a solution to the crisis a new utopia the "Eternal life promise" in the celestial paradise, doctrine that was already elaborated by the primitive Christian, that by then, was in the process of conveying in the religion of the Roman Empire (cfr. San Agustin, 1922: vii –ix).

The central argument of "San Agustin promise" is found in the III and IV volumes of the mentioned book. It points out that the human history should be understood starting from "love" of the man, because it has originated two cities or "civilizing projects". One of them is the *terrestrial city* and the other is the *city of God*. The terrestrial city arises because the man loves himself until the scorn to God; and the city of God arises due to God's love until the scorn to himself (cfr. San Agustin, 1922, III Vol: 128). To live in one or other city is a personal choice, according to the love that professes to God or oneself. In the city of God the consequence is to reign eternally with God; and in the terrestrial city, to suffer the eternal torment with the devil (cfr. San Agustin, op. cit.: 132 - 133). To reach the "eternal life" there is a way, *the pilgrim's way* expressed in the "right living" (cfr. San Agustin, op. cit., IV Vol.: 130 -131). That it is not other thing that the way inaugurated by Abel son of Adan and Eve. In the essence, the "right living" is the life of the pilgrim, whose way consists on the scorn to the material and the pleasure for the mundane life, because they are ephemeral and leads to the eternal pain; meanwhile the life in the city of God is so happy, where nothing lacks, and the activity of celestial citizens is to praise God (cfr. San Agustin, op. cit., IV Vol: 468 – 469).

Since then, all human acts were addressed to the consecution of this utopia, starting from the project stated by San Agustin, the human being was seen as "*homo viator*" and the terrestrial life a preparation



for the celestial life. Every human effort in the Middle Age is a testimony of this project.

As every project, the San Agustin's project needed an instance of legitimation. In this sense it is possible to say that the first catechisms schools of the broad Christians and the monachal and cathedral schools from the high Middle age, until the first medieval Universities (cfr. Galino, 1968: 365 – 452 -528 ff.; and Mora, 2008: 60 - 71) played this legalize role of project of San Agustin, but, mainly, the pulpit of the Christian's churches. This let the crisis of the Antiquity be solved with this civilizing project and the humanity could adequate its actions according to this paradigm and start the construction of a civilization based on the faith, with the reason as its *ancilla*. This project was current almost one thousand years.

After, San Agustin utopia got into crisis, due to the eternal life seemed an impossible promise or due to many people had already left this utopia. And many critical intellectuals stated the return to the grego-latin tradition. To this it should be added the reconceptualization of the concept of science made by Galileo Galilei (1564 - 1642) in the Renaissance with his *Nuova Scientia*, forming a new mentality about the terrestrial reality and the method of thinking about it (as it was done by F. Bacon with his *Novum Organum*, and the English empiricists) the main contribution of Galileo consisted on defining again the achievement of the scientific knowledge starting from a cutting of the reality beginning, in this way, the specialization, and at the same time, incorporating the empiric prove or mathematics as a criteria of truth of scientific knowledge (Fullat, 1997: 13 ff.).

An intellectual movement was prosecuted, this made clear the crisis of "San Agustin's promise", which began some time ago. The answer to overcome the San Agustin promise came from three sources that made up the "modernity promises". And these were:

- a) The Encyclopedists, as theoreticians of French revolution, stated the humanity emancipation - understood as the surpassing of the savagism and primitive barbarism state in which the man of the middle age was – In the mind of the Encyclopedists the San Agustin's promise leded the

humanity to an anti-natural dependence, the dependence of God, that meant the rejection of human nature in favor of a fantasy, a fact that made possible the alienation of the man, that is why it was necessary to liberate him. In view of this it was necessary to build another society in which the individual freedom should be the main base for the others freedom: the religious freedom, to praise to the god that one chooses; politic freedom, to choose the person that one prefers to represent him, and the freedom of thought, as expression of consciousness freedom. That was the humanity emancipation (cfr. Voltaire, s. f.: 7 ff.; D'alembert, 1957: 33 ff.; and Diderot, 1983: 29 ff.).

In synthesis, the contribution of French Encyclopedists consisted on showing that a Being like God, product of a "social construct", is not useful for the man's existence, since, the man, free by nature, has the things he wants. The revealed theology, the science of God, could not be another thing than the servant of reason and, in this sense, it was superfluous, because it was limited to explain aspects that could not enter to the science because of its limitations but that would require the judgment of reason to satisfy the needs of the body. Finally to explain the man and the cosmos origin, at the same time, the sense of the history, it was enough to build a science starting from the sensorial data and it was necessary a theory that would attribute to God the world creation and the sense of the history.

- b) Inmanuel Kant in his *Philosophy of the History* (1958: 39 ff.) formulated the *Project of Illustration* as an answer to the absence of the divine plan for the man. This consisted on the achievement of the reason in every human act. And it starts from the thesis that the liberty is a very appreciated good by the man and it is manifested in the human acts of the subjects. In this sense, the liberty represents what the individuals wants and is able to do, but, as there are other individuals with the same liberties that invade the liberties of others, this question arises: Who does limit the liberty of anyone when it invades the liberty space of another? In Rousseau (1957: 60 ff.) the solution is given in the social contract, through the association that defends and

protects with all the common force to the person and the goods of every associated, because of that, joining everyone to all he obeys to himself and keeps free as before of the contract. In this act something of his liberty is given in exchange of the safety of not being invaded in his liberty. Meanwhile, in Kant, the liberty limitations are according between the pairs said in a Constitution with the warranty of the State. In this sense, the history is not other than the narration of these actions. To support this thesis he formulates nine principles that are: i) Everything tends to develop in a complete way and according to a purpose, in this case, the nature. This purpose or plan is "rational" because it comes from the "universal reason" (Kant, 1958: 41). ii) The man, as individual or individual subject, is ruled by the instinct, and it leads him to be selfish. But he is also specie, in view of that, he fully develops the "reason", that is a natural original disposition. Each human generation is a step in the nature plan to achieve the target, the intention, that has in mind the natural rules. Hence, every step constitutes the *illustration* reached by the man in consideration he is specie (cfr. Kant, op. cit.: 41.). iii) The man, according to the plan, should find the happiness and the perfection, but not in the terms of instinct neither as individual subject but in the fully exercise of his liberty, his autonomy, being free, and after getting this liberty through the own "reason". iv) In the nature the antagonism (the dialectic) is the engine of the development, the cause of the regular order (of the rule). In the human case, this antagonism is expressed in the "selfish beings", the individual subjects, should surpass or restrain their selfishness to find, at last, a regular order to live together in the civil society (cfr. Kant, op. cit.: 43 ff). v) the great problem of the human species is the establishment of a civil society that administers the laws in a universal way. A society of this type should try a greater liberty to the individual, but at the same time, the most rigorous determination and security of the limits of that liberty. vi) Another problem difficult to solve is Who will accomplish that "Constitution"? Another theme is the "State". But the "State" is not something out of the human ambit, it should be human. Thus, this supreme head should be the judge by himself

and, however, man. This is the most difficult task (cfr. Kant. Op. cit.: 46 – 47.). vii) The Establishment of a perfect civil “Constitution” depends on the relation between States, this means, a league of Nations that also endows themselves of other Constitution, because the contrary would mean a government of the blind fate between the States (cfr. Kant, op. cit.: 47 ff). viii) The history of human species is the achievement of a hidden plan of the nature in the searching of the happiness and the perfection of the man. In this context, the construction of a State with a civil “Constitution” represents an illustration moment (cfr. Kant, op. cit.: 51 ff.). ix). The philosophic attempt to make the universal history of the world according to a nature plan should be considerate as possible and advantageous. In this sense, only the philosophy can discover this hidden plan of the nature to the man, because it does not act without a plan or a final intention, even in the nature game (cfr. Kant, op. cit.: 53 ff.).

- c) A. Smith (1958: 7 ff.) formulated the promise that the richness would be accessible to all men if every economic activity is ruled by the reason and the specialized production to acquire the others work, in his book the *Richness of the Nations*, He argues that the division of work and the specialization are the main causes of the richness of individuals and nations and they adopt this regulations through the production of goods people goes from barbarism to civilization. Therefore, just a country that has adopted the work division and, with it, the specialization can become a civilized and modern country. In Smith's idea (1958: 7) the work division is not something natural to the man yet the product of the historic evolution of man, belongs to the cultural or artificial man sphere, or the no sphere. Because of that, the primitive countries did not applied the work division to the organization of the good production. The work division was discovered when a member of the society acquired more abilities in the execution of a productive task, which, lately, would impact in the individual saving time, who executed that task; added to this, the invention of the machines that reduced the work in quality and quantity. This finding was the product

of the natural selfishness of the man, defined as the predisposition of man to make bigger the natural and non natural resources for his surviving with a less use of energy, fatigue and suffering. This very predisposition let him finding the exchange : to change and negotiate a thing by another (Smith, 1958: 16); and the natural talent, as benefit of the specialization. This natural individual selfishness of the man leaded him to consume other portions of another's work that he needed, becoming, in a merchant. As this commercial interchange required other men it made that the rest of the society prosper becoming a capitalist commercial society (Smith, 1958: 26). Starting from this premise a promise was formed upon the belief of that from the individual natural selfishness of the transformed man by work division and specialization in the modern society, it would get into a prosperous society in which all their members would have access to the richness.

The two studied promises allowed us structuring the following big themes that reverberated in America: a) The *Philosophy of the History*, to answer the following question: Which is the ulterior fate of the human being?, or Which is the sense of the human existence?. The discussion was focused on the elucidation of the universal rules of the history if they were divine or natural. With these rules they tried to explain the transition of the man and the different people of the "barbarism" to the "civilization". b) The philosophical Anthropology to meditate on the essence of the man starting from the question. What is the human being? Or Which is the place of the human being in the cosmos? v) The Philosophy of Education , as an ethical theory about the human formation, wanted to answer the question How to make the human being more human?, or How to make the human being go from the barbarism to the Civilization? The "San Agustin's promise" proposed the "pilgrim's way" and the " promises of the modernity" stated the " way of the illustrated tyrant" d) The *Theory of knowledge, as much as the theoretical as well as the practical*, to answer the following question: How does the human being know and have an opening to the reality?

This pointing out of the main philosophic themes of the occidental tradition allowed us showing that the Latin American philosophy reflected, in its way, the themes that were boarding by the thinkers and Latin America philosophers:

- a) *The progress and the industrialization as Latin American utopia*, the modern thought, with the Project of the Illustration and positive philosophy, penetrated deeply in the Latin American mentality and insufflated optimism on the social progress of new born republics of XIX Century, the scholastic line did not break itself, rather it was reducing in importance as the new philosophy extended itself to every time bigger fields (Kempff, 1958.: 95).
- b) *The liberation policy starting from the feeling of "being foreign" to the rootage of "being Latin American"*. The man vision, in the Latin American mentality, came from the occidental philosophical tradition, but, mainly, it was a construction starting from the promises of "San Agustin" and from the "modernity". According to the Bolivian thinker Carranza Siles (1973: 29) he had two approaches: i) The man problem as problem of his essence, that is, the specific and proper difference that make the man a new qualitatively reality. ii) The problem as concrete and circumstantial, that is, the problem of the very conditions of his existence. However, in the discussions about the human being, it was discovered a previous assumption starting from the Greek foundational mite, because the human being is conceived, as a rational being, with liberty to act. Reason, liberty and will would be the essential attributes In detachable of the European occidental "human being", and for that, a privileged being among others.

c) *From the Pirate mentality and the mendicant moral to the construction of the “Latin American being” as a modern and universal citizen.* This contradictory and incongruent mentality, that becomes a kind of cognitive dissonance, in the Latin American generated a “pirate mentality” that gave the directions for a contradictory behavior, and it still does, this consists on the anxiety of possessing richness to enjoy in Europe or North America; and, at the same time, a “mendicant moral”, that is expressed in a servility with those who he thinks are superior to him, and he has a tyrannical attitude with those who he thinks are inferior to him .

d) *The reasons the faculty of solving the Latin American problems.* The Greek thought conceptualized the man as a being, that possess reason and through it he could know the reality, and at the same time to infer the thought starting from certain rational principles (cfr. Aristotle, 1988: 83 ff. This very conceptualization was assumed to believe that it would lead to perfection the free societies, that were established in the countries liberated from European dominance.

Meanwhile this happened in Latin American. Europe started living a deep revision and a criticism of the “modernity promises” content. In 1944 the book of Horkheimer and Adorno, “*Dialectic of the Illustration*” was issued This book was the expression of a general feeling of disappointment about the “modernity promises” and in the preface of the book this is quite explicit, “what we have proposed was to comprehend why the humanity instead of entering to a truly human state, they deep into a new kind of barbarism” (Horkheimer and Adorno, 1998: 51ff.). The consequences of the “modernity promises” were opposite to what has been promised or hoped. Contrarily to what was expected, the reason and the science did not lead to the achievement of any utopia in which the man would be every time more perfect - more human – and happy (cfr. Land, 2006: p. i.). As a reaction to these unaccomplished promises emerged, at the end of the first half of the last century, several questions to the “modernity promises”, among them, what is related to the legitimacy of the science and the technique as a bearer of the truth and the path of the

knowledge of the world, generating a “legitimacy crisis” that affected the conception, purposes and functions of the science; and with the anxiety of understanding the nature of these promises it was formed the mentality that was called itself “post modern”.

This “post modern” mentality, was generated at the end of the XIX Century, with Nietzsche (1815 – 1900), he supported that the knowledge was and still is a human creation, hence, it is subjective and arbitrary. It was taken again by Wittgenstein (1994: 27 ff) in order to analyze the language and its relationship with the truth as a legalizing principle of any knowledge. The conclusion asserts that the modern man left the truth for the performance as a criteria of language legitimation. His argument was based in the analysis of the meaning of a word whose learning, in a correct way, is through the ostensive definition that consists on the showing of what is wanted to explain or comprehend. That is why it is defined as the way or ways of using signs. The usage of signs is a language game. The game that is being imposed is the one between the addresser and the addressee, and it consists on convincing the addressee to behave in the way that the first one desires. In this game the referent does not matter, that is, the truth of the narration, but his performance (effectiveness and efficiency). In such a way, that now the truth does not legitimate the narration or the language game, but the *performativity of the discourse* or language game does (cfr. Lyotard, 1991: chap. 1 -3).

This language legitimacy crisis overwhelmed all discourse in a crisis, mainly, the “modernity promise” meta discourse showing that they are not credible because the truth does not matter, but its *performativity*.



### **Chapter III**

#### ***The liberation and the Indian destiny as the “Warisata promise”***

The “Warisata promise” emerged as a consequence and answer to the so called Problematic of the Indian that arose in America after the Spanish conquer. It entered to the agenda of the new world thought 19 years after Colon debarked, when Fray Antón Montesinos started the debate with his famous sermon of the 1511 year (De las Casas, 1986: 13 ff.). This sermon stood out the belief that the acts of the conquerors could condemn the King of Spain to the eternal torment of the hell by the capital sin that his vassals committed when submitting Indians to slavery and taking off their lands and goods, since, the injustice of the vassals become the king unjust, that is why they should be reflected on this to repair the damage. This theme was bounded to another, to determine the criteria to establish the justicity of every act, in this case if the conquer war was justified for the saving of Indians soul, although the ways were inhuman (cfr. De Sepúlveda, 1892: 279, 303).

The question was if Indians were human beings or not. In order to answer this question they took the humanity idea that built the “San Agustin promise”. San Agustin stated that God create the man to his own image and resemblance, this meant that God was truly human - in pure act – in the aristotelic terminology - in that sense, at the same time, only God was truly, fair; the man only could approach to this ideal as he improved himself in the pilgrim’s way -human in potency- since this way improved between the telling and the making of the righteous person, the Christian (cfr. De Sepúlveda, op. cit.: 273).

To this idea of humanity it was added the belief about Christians that they had a special mission on the earth, given this mission to them by the proper Jesus Christ, the unique source of legitimate power in the earth, belief that is the genesis of the conviction of the universal truth of the dogmas and the superiority of the Christian knowledge: the truth and

the justice of every evangelizing mission undertaken over the face of the earth. In the concrete case of the Indians, the theologians and the conqueror philosophers thought that if Indians were not Christians but unfaithful. Thus, they were not fair, it meant that they were not human or they were not entirely human, for this the need to convert them Christians so that they are fair, in this way, humanizing or transforming them in humans. However, because of other reasons, not theological neither philosophical, the Indian continued being considerate as no human, questioning the Indian humanity (Zea, 1975: 13 ff.) from there it emerged a requirement to the Indian to justify his human condition in front of the European and occidental reason. The Indian did not know this requirement because he was absent in the discussion about the problematic of the Indian. Lourdes Arispe (in: Zea, 1986: 335 ) suggests us an explanation about this great absence. The cultural repeaters is in the system of believes and ideas of the aboriginal cultures, for example, in Peru the idea of *Wiracocha*, in the mexicas the idea of *Teteo*. This made Indians to see the Spanish as their hoped gods according to their “ancestral promises”. This repeator, since the beginning, signified the intellectual defeat that preceded to the military defeat. However, the replicator from the “San Agustin promise” that consisted on the belief of the truth and justice idea was the unique and valid for all the world. This gave the Spanish the necessary impulse for the conquest.

Lately, 400 years after, in the second half of the XX Century, the treatment of the Indian problematic continued, when a debate between Zea and Salazar- Bondy started. The debate was about the authenticity and originality of the Latin American Philosophy, started by Mariátegui in 1925. This debate was a consequence of the dispute of Valladolid, becoming evident the continuation of the evangelizing mission started by the noblemen and Spanish conquerors and continued by the new American noblemen: the creoles and mestizos in the period of the struggle for the independence and the republican. This debate unveiled the requirements of the justification of the Latin American logos in relation to the European, on

one side, and on the other side the requirements of the justification of the Indian in relation to the Latin American.

Salazar Bondy (1978: 11 – 45) supported that there is not an original and authentic philosophy in Hispanoamerican, to this statement the Mexican philosopher Leopoldo Zea (1975: 11 ff) replied starting from this premise: "When we ask ourselves for the existence of an Amerindian Philosophy, we do starting from the feeling of a diversity, from the fact that we know or we feel different". From this feeling of strangeness the Hispano-American, always felt and still feels distinct not because he is different, but because he was said he is different, and he finished believing himself different.

But, the two world wars and the struggles for the liberation of the colonial towns from Asia and Africa after the Second world War confronted the occidental man with another man, who was considerate as a sub man -so the Indian, the Latin American, the African as well the Asiatic—.

Who lifted up putting in doubt the humanity of the occidental, precisely because of his lack of humanism, showed as much in the both world wars as in the struggle against the independence of the colonies. How can they be men those who rejected, oppressed, sacrificed and assassinated the man? The supposed sub man confronted the occidental, awaking, in time, a deep preoccupation and reflection in the European philosophers about the problem of the human or the human condition of the all men, among them, of those considerate inhuman (cfr. Zea, op. cit.: 113). For example, Horkheimer and Adorno (1998: 51, 59 – 60, 68 - 69) in his book *Dialectic of the Illustration*, in the attempt of finding an explanation of the "Auschwitz" phenomena, they reason that the occidental man, in spite of the sermon of emancipation and liberation of the man, that proclaimed the European modernity, reached the barbarism state because the reason, through the technique, joined forces with the power to dominate the nature and other men, whose end, although unhappy, was the massive and premeditated extermination of Jewish. How was it possible? Due to the *instrumentalization* of the reason as a servant of the power. a fact that

supposed a redefinition of the reason in the sense of adaptation of the means to the purposes (Horkheimer, 1973: 15 - 16).

Another occidental philosopher that ran into with the *other man* was Sartre (1961, in Fanon, 1983: 5 – 19) he expresses that not too much time ago it was imposed a false bourgeoisie to the million of indigenous to intermediate with the European elite, to do so they took the verb borrowed from the European, This elite chose adolescents to mark them in their forehead, the principles of the occidental culture with candent iron. However, those alive lies did not have anything to tell to their brothers; they were an echo from Paris, London, and Amsterdam. We (the Europeans) – says Sartre (op. cit.: 5 -6) – threw words and those falsified indigenous repeated what we said. Now it is over. Although they continued speaking, specially a new generation that displaced the problem, came to reproach our inhumanity, but, before all they addressed to their brothers: **Indigenous of all the underdeveloped countries, join together!** Just in a word, the third world uncovered itself and expressed through that voice (...). We were men at the expense of them, he made himself man at our expenses. Another man of better quality, showed that we were the enemy of the human genre, incarnated, mainly by that super European monster, The North America.

This stumble of the European philosopher with the *humanity* of the other not European showed that the strange philosophize of the Latin Americans was not so strange but so original and so authentic as the philosophize of the Europeans. Showing, at the same time, that the alienated and colonized philosophical reflection, with whom the Latin-American philosophy started, was getting a process of dispossessing or dis -colonizing when stopping of being an instrument, mean of other purposes, until becoming of the own (cfr. Zea, 1975: 143).

Meanwhile this was the panorama of the Latin American philosophy, whose main themes paid attention on the discussions about the ontological status of “indigenous being”, and for connection of the “Latin American being”; and the right to the logos, to the word and the Latin American philosophy, in Bolivia, between 1931 to 1940 there was a parenthesis in

this course and in the facts that was confronting the debate stating its solution with the formula about what we name the “Warisata Promise”.

The “Warisata Promise”, as every promise, is a utopia that attempts its accomplishment in the history, in this concrete case, in Bolivia’s History, formulated by the Indians and mestizos that hoisted the Indian cause. That is why, it started as a local promise of limited achievement, that, however, with the course of time and for the own internal logic, was spreading and disseminating until reaching other spaces further of its place.

In the establishment of this promise stood out the idea about the struggles for the emancipation of the Indian in Warisata there was a moment of great splendor. Because this school was not created by an altruistic or philanthropic spirit, it arose as the instrument of liberation of indigenous masses of Bolivia in the fight against the servitude regime, for that reason in all the country, an ideological movement have been forged, called *Indian problem* (Perez, 1962: vii). Thus, the school had been conceived as the space where there should be given the transmission of the cultural heritage to make possible the survival of the reach essence of the Andean in its variety ways. Moreover, as institution created in the modernity, as an excellent amplifier of the cultural repeaters and, at time, a legitimizers of the “promise”. In this case, the Warisata school, besides of creating the “promise” it had the role of amplifying and spreading the promise to all the regions of the country, and also to legitimize this promise among the social groups to which it was addressed, that is, to the indigenous of the country and continent (Salazar, 1983: 41).

In this way, this moment of Indian consciousness started, first, proclaiming the *liberation of the Indian from the discrimination, preclusion, humiliation and cruel exploitation*, based on the whip and submission law (cfr. Salazar, 1983: 20; Pérez, op. cit.: xi), from the conquest to republican period. This idea was accompanied by another, this was *to transform the primitive Indian, he was in this condition due to the ignorance and scorn of the noblemen inheritors*, to modern Indian (cfr. Salazar, op. cit.: 44). And in this The “Warisata promise” was summed up.

In essence, what it was pretended when conveying the Indian to a modern Indian was to make him a citizen ready to actively incorporate himself to the politic, economic and social life of the country, but, under the hegemony of Warisata ideology. This ideology in gestation was getting impregnated, on one hand, of modernity cultural repeators, for example, the liberty conception of Kant, the idea of work as source of all richness of A. Smith, the transformation of a class “in itself” in class “for itself” Marx (cfr. Perez, op. cit.: 96, 101); and on the other hand cultural repeators of “Andean Amautica”, as the parity, the *chakana* (being the bridge), the “*pachakuti*” (better times or the time of prosperity), the “*ayni*” (mutual help), the “*minkka*” (collective work), the reciprocity and others (Perez, op. cit.: 99).

In the Warisata conception, the Indian liberation had two components: a) The liberation of his slave or “*pongo*” condition, it meant first, to eliminate the feudal system, then to transform the socio – politic and economic structure of the country. Thus, it was a real and physical promise. And, b) the mental emancipation of the Indian consisted in the cultural and ideological disalienation and discolonization to revert the intellectual defeat that provoked the ancestral cultural replicator *Viracocha*. Since, any success in the task of Indian liberation should be preceded by the mental liberation of the proper Indian, that is, the consciousness of his condition without having to justify his human condition to anyone. Hence, it was, also a real and moral promise that meant to obtain social acknowledgement and not the humiliation he was submitted; that is, he would never be considerate as sub man. In this way the Indian should go through a double transformation: From “Indian for others” to “Indian in him”, and at the same time in “Indian by himself”, according the process of self-consciousness explained by K. Marx (cfr. Salazar, op. cit.: 49). This generated a feeling of own importance, that conferred security, and since then they never more felt humiliated by the persecutions, and they had a quiet confidence in new dawns, where there no were oppression neither injustice (Perez, op. cit.: 101 – 102). That is why, it was an ideological instrument for the action of liberating the Indian.

For an effective action the “Warisata Promise” conceived an idea about the modern Indian as an answer to the generalized opinion that the dominant sectors had about the Indian, reflected in the daily life: an inferior being and naturally a servant. These repeaters came from the antique Greece, going through the middle and modern age, continued even in the Republic, in the XX Century. For that reason it was not only foreseeable but also “natural” the treatment of the dominant class to the Indian in every aspect of the daily life. Hence, “Warisata Promise”, in its purpose of transforming the primitive Indian, barbary in modern Indian, civilized and citizen, conceived as free and autonomous Indian with fully capacity to self-regulate through facilitating the awaking of his condition of Indian as citizen. But, these process of transformation could not be given in an Indian as individual just a *communitarian subject*, as a social group, the Indian immersed in the society, in what is public. This meant a process of learning that was carried out in an ancestral institution - . that constitutes a contribution of the “Andean amautic” as a cultural replicator - as was the *ulaka* (The parliament of the Warisata School). Here is where the *politologic pedagogy* stands out clearly as learning and self learning in the design of a new type of society, sketching the intention of the “Warisata Promise”.

In this sense, it is possible to assert that every session in the *ulaka* represented a progress , although small, in the achievement of the illustration, that is, in the way of conveying in a tyrant illustrated not as individual subject but as communitary subject –that is a qualitative difference very important with the European illustration--, understanding by this expression, to the Indian that started to dominate his instincts and natural wishes like knowing and practicing his duties and rights. For that reason it should start awaking the desire of subjective liberty.

Summing up, the transformation of the Indian in modern Indian, in an communitary despot illustrated with capacity to self regulate “for him” and with that “for others”, it should start with the subjective and internal liberation of the Indian, and once it has been achieved this objective, the physical liberation would come after all. This means to internalize in the Indian

mentality some cultural replicators that resist to the dominant replicators until that moment, all of them come from the “San Agustín” promises and those of the “modernity”. These replicators constitute, certainly, the “Warisata promise”, that will support its liberation. For this purpose, it was necessary to create an educative system to educate the Indian as free autonomous being, and at the same time, to amplify and legitimate the Warisata replicators, that is, the way of Warisata school, in such a way that going through this path the Indian could convey himself in a community illustrated tyrant in order to not to have to justify his human condition to anyone even to ask for permission in order to use the logos and the verb of nobody, because it has his own.

## ***Chapter IV***

### ***The way of the Warisata Ayllu School***

The analysis of the previous chapters showed that to legitimize a promise it is required a method or a way that lead it to its own realization in the humanity history. So, a promise way fulfills the following functions:

- a) To adequate and /or re-form the cultural repeaters according to the development of the promise.
- b) To form social, politic, and economic subjects, functional to the tradition inaugurated by the cultural repeaters of the promise.
- c) To impulse the creation and /or reconversion of all the variety of entities and institutions, that constitute the new world and the new order inaugurated by the emergent promise .
- d) As a consequence of the last functions, to generate styles of behaving and communication codes on whose base the space of social compromise , that the promise has in itself as an instrument of social administration and management is constructed,.



e) Finally, to support the construction of the idea of nation or etnia, from which social relationships and perspectives of the social development are made ideology.

The “Warisata School” designed a way, that is found in the book *La Taika; Theory and practice of the Ayllu School*, Salazar Mostajo (1992: 17 - 131), on whose interpretation we elaborate a scheme, where it is attempted to comprehend the signed functions from the visualization of the four models:

a) *The ideological model*. This model explains the Indian projection —as Andean subject, the *chachawarmi*, the pair man –woman—, from the re encounter with the past to walk to the new future, free and desalienated, whose accomplishment is possible due to the new design of the world order and its politological instrumentalization. We should remember that the “Warisata promise” emerges as a consequence of the double discrimination and universal preclusion suffered by the Indians, as much in the being as in the logos. In this concrete case, the creators of the Warisata Ayllu School understood the importance of the ideology and they called it as the *cultural, historic and economic – social integration* to its Philosophy of Education, because the repeaters, who would orient the action of the Indians in their anxiety of building a new world and a new world establishment, should come, on one side from their ancestral tradition, that is, historical tradition: and on the other side, from the continuous present, collected in their daily living, that would allow his reproduction as a class in projection to the future (Salazar Mostajo, op. cit.: 25 – 26). Because in the Andean thought, so called “Andean amautica”, the future is in the past and we should understand this thought because it nourished the design of the way of the Warisata school. From this synthesis would emerge its system and hierarchy of values.

Bouysee Casagne(1987: 171 ff.) talks about the Andean conception, where the future is in the past, this has two explanations: The first explanation starts from the analysis of the *aymara* word *nayra* in relation

of the mite. The Spanish chronicler Cieza de Leon supports that the mite in aymara is *nayra aru*, that means “the word that is in front of us” and, at the same time, “the word of last year”. But, *nayra* means also, eyes, and the eyes are always in front of. And *ch’ina* is behind (cfr. Bertonio, 638 ff.; 783). In the daily living the life is always from *ch’ina*, behind, to *nayra*, in front. The *nayra q’atas*, *the first people the ancestral*, made the word *nayra aru*, the word that is made before the eyes or for the eyes, the mite, the word of last year, in order to the *q’ipa q’atas*, or contemporary people could follow the guidance of the *nayra q’atas*.

This pointing out of the word *nayra* shows that it has two meanings: on one side it means what is in front and, on the other side, what is first or primitive. From these two meanings what should be pointed out is that what is first or primitive is behind, in the past. In this way, *nayra* means, at the same time, what is in front and what is behind and the *aqa pacha* -the here and the now- as the updating of the primitive logos, it is discovered as being in the bordering limit between the past and the future because it is the updating of the past in the present in projection to the future, that is why this balance is fragile and it requires and ethical action of the Andean subject to support this harmony. This ethical action consists on walking on the right way, that is to follow the dictation of the words of the ancestral, that is, to update the mites and the rites.

The second explanation of Bouysee Casagne (op. cit.: 194 ff.) is related with the idea that the *aqa pacha*, “the here and the now” is the place of the *tinku*, the encounter of the *yanani* -those who are always together or two halves that should be together- the walkers, the *chachawarmi pair*, the Andean subject. Because the *tinku* is the ritual action through it is given the *chicasi pacha*” the time when two halves, the *chacha warmi pair* is made equal (cfr. Bouysee Casagne, op. cit.: 197 – 199, 201) as effect of the repulsion – solidarity and the selfishness - reciprocity, acts that allow the creation or maintenance of the harmony in the cosmos, the last goal of the Andean ethic.

For Lajo (op. cit.: 76) the *tinku - tinkuy* in quechua - is so important as the *yanani*; since the *tinku* expresses the encounter among complementary and proportional some things, that is why it is the second law of the Andean thought. The first law is the one related to parity, thus, the things or entes of the pachas are always *yananis*. Both laws are represented by the Andean cross of Tihuanacu that shows the abstract and symbolic expression of the perfect *yanani - tinku*, the balance and the perfect harmony of the *aqa pacha* of the *here and now*; but, also the bond of the commitment, the “bound” between one and other cosmos, the *alax pacha* and the *manqha pacha*. That is why, this Andean cross is a “bridge cross” that symbolizes the search of the perfect harmony in the *aqa pacha*, because this is the perfect pair between the square and the circle, represented by the temples built for the “*Pachatata* and the *Pachamama*” (cfr. Lajo, op. cit.: 78 ff.).

Another aspect that detaches from the last consideration, perhaps the most important, is the *aqa pacha*, the space where the *tinku* is given, it is the *taypi*, the center. This makes that the *aqa pacha* as the *taypi* be the privileged space for the balance and harmony of the cosmos, in which maintenance appears the role of the Andean subject as being *chakana*, the bridge or the doer of bridges, and as the guard of this cosmic harmony. But not only the Andean subject is the *chakana*, but also, according to Lajo (op. cit.: 135 – 136), the *aqa pacha*, the here and the now, for being the *yanani - tinku* for excellence, the *chakana*, is also the threshold, the *punku* (door) that makes possible the cognoscible passage to other worlds, the passage to the *alax pacha* -the upper world- and the *manqha pacha* -the lower world-. In appropriate words, the space where the perfect *yanani* produces the perfect *tinku*, the perfect *yanani- tinku* is given, at the same time, the proportional *chicasí pacha*, the time of levellings or proportional compensations that constitutes the levellings or perfect compensations, that is why, it is at the same time a *chakana*. Then, the *aqa pacha* is the *Taypi*, the center for double entry, first, as a point of encounter –the *tinku*- between the *nayra pacha* -the past- and the *pachakuti* -the future; second, as

bordering and liminal space, because of that it is the *tinku* between the *alax pacha* and the *manqha pacha*.

Both explanations given by Bouysee Casagne, about the idea that the future is in the past introduce us to the principles of the *Andean amautica* because all this system of abstract thought was the heritage that the “Warisata promise” received, and when integrating it in the design of the way of the Warisata, school recovered and conveyed it in a cultural repeater, that will start ruling the action of the Bolivian Indians in the subsequent days to the experience of this *Ayllu* school.

In synthesis, the ideology of the Warisata school path pointed out the trajectory and the ulterior purpose of the modern Indian, that should form in a symbiosis between the illustrated tyrant of the modernity and the fair or wise promoter of the harmony in the cosmos of the *Andean amautica*, setting up in its Philosophy of Education. This philosophy supports the educative action of the Indian to convey him in modern Indian, the one who will legitimize the promise of a new society, a new social establishment, that will be the expression of a new time, a new era, a new age, of levellings and compensations in the global world. To do so, he sketched a new supreme scale of values those are: the honor, the truth, the justice, the liberty, and the autonomy.

- b) *The educative model*. It places the Andean subject from his ontological presence in the world, as the being that “is –being – in” his habitat, in his *qamaña*, in the *aqha pacha*, in the here and now, until his transformation in the autonomous, community subject as a “epistemological – gnoseological and ethic” being, as effect of the educative task of the *Ayllu* School. This school is conceived as the mother belly, that takes care, defends, teaches and trains to be free.

The worries and reflections about the educative model in Latin America goes back since the end of the XVII century, when it was stated that the education should play an important role in the creation of an independent society, a political society composed by free citizens, in the

emergent countries after the independence war against the Spanish crown. This model arose as an echo and continuation of the European modernism specifically, under the sponsorship of the Spanish illuminism. However, this model made invisible the learner of the ethnicities and races of America, it condemned them to their preclusion as it was in the colonial period (Rama, 1977: Introduction in: Weinberg, 1977: i) because in the horizons of visibility of the model just there was the learner who came from the sons of the nobleman and not the sons of the natives of America. In this sense, it prepared the dominant segments of the Latin American society to play a very important role in the construction of a new society, the republican society, under the sponsors of the cultural repeaters of the modernity. After almost one hundred years, in the last third of the XIX Century, always in the frame of the "modern promises", once the independent republics were created, a reformed current started, and it stated the building of a national society as a declaration of the destiny of the nationality. Upon it, a preponderant role was assigned to education and the National States and explicit or implicit educative models were designed for this purpose. Doing this they assigned themselves to another more general model, what Weingberg (1977: 1 ff.) called development model or style. This model was designed and made by the "modernity promises" in Europe and in the emergent North America (cfr. Pinto, 20089: 73 – 93), that can be expressed as the successful passage of the national society from a Barbary state to another, the civilization state, where underlies the idea that civilization is social progress, industrialization, welfare and happiness, meanwhile barbary is delay, primitivism and unhappiness. In this conception the Indian represents what is primitive and barbarous.

In this context and under these premises an implicit educative model was designed to convey the Indian in modern Indian with the role of giving the *chicasi pacha*, understood in the sense that it is a "qamaña" in harmony -that is the time of levellings and compensations- in the global world. This was the educative model of the way of "Warisata School".

In synthesis, the “qamaña” is a “be–being–here -and-now”, is like being protected and deep rooted to the Indian “Pachamama”, whose task consists on propitiating or producing the *chicasi pacha*, the leveling and compensation historic time, to make this *chicasi pacha* be a time of harmony between the subjects and the *pachas* or cosmos and their elements in the global world. For this task, that gives sense to the subject existence in his *qamaña*, the main ethic principle should be cultivated: the reciprocity and the solidarity. As a consequence of the former, the sense of the Andean subject existence is revealed in the history, whose task is to prosecute the *qamaña* of the three *pacha* according to this ethic principle.

This conclusion detaches from the analysis of the Andean cross of Tihuanacu as the perfect *tinku*, besides of being the abstract symbolic expression of the perfect levellings and compensation it is a kind of map that shows how to reach the perfect *qamaña* in the physic plane of the earth. This means that the “justicity” or “justice” was not only an abstract concept to be completed by the mind but also to be touched and felt in the sense of the *Pacha* – experience, in a route that is placed to 45° from the north - south axis called the *qhapaq ñan* or the righteous persons way. This way mainly consisted on the learning and interpretation of the word of the *nayra q’atas* in order to make the mites bring up to date themselves in the rites. With the learning of this actualization, the *Pacha* – experience, the abstract knowledge was built, elaborated and improved, what the occidental tradition calls the “Andean science and technology” as well as the one called “hard” and “soft” *technology*. Parallel to it, it is placed another diagonal to 22°30’ in relation to the north - south axis called the great diagonal or the path of the truth that coincides whit what is supposed the original angle of the rotation axis of the earth best for the development of the life, regulating the normality of the weathers, marine currents, stations, glaciations and heating. Probably, the ancient Andeans knew about the oscillation, however, they believed that it was possible to keep this best angle and for that they made different ritual actions, among them, the

construction of the *intiwatanas*, what ties or binds the sun, along the line of the righteous persons way, because, it represented the perfect *tinku*, the perfect *chicasi pacha* for the *qamaña* of the Andean subject. From this belief emerged the promise of the Andean amautica called *Pachakuti*, the *Pacha* that turns, the here and now best for life. Then, the actions and abstractions that the Andean subject makes must approach to the great diagonal, where the life is produced and reproduced in best conditions. This is the categorical command of the modern Indian.

- c) *The pedagogical moment*, the pupil and the educator are conceived as a pair that learns and teaches for the very reality and not for something artificial. That is why the process of learning and teaching was designed as a passage from the classroom, considered as a cognitive and technological space, to the productive and self-sustained school so that it could be the material and ideal support for the Indian in his anxiety of conveying in community subject, modern Indian. To a better understanding of this declaration it is necessary to contextualize historically the former moments to the creation of the Warisata Ayllu school.

This school emerges, as it was said before, as an answer to the dominant order in the republican period, and it was the continuation of the colonial establishment. Although it is not known a deep study about the pedagogical model of the colonial times, we can deduce this model from the "teaching" idea that they had in that time. According to Weinberg (1977 : 7), the Spanish Dictionary of Sebastian Covarrubias, published in 1611, asserts that teaching is indoctrinate, quasi teaching, vel insinuate; because the one who teaches introduces in the bosom (in the hearth) the doctrine, and the one who hears keeps it there and in his memory. To this first idea, according to Weimberg (op. cit.: 7), B. R. Noydens, in his additions to the publication in 1674 of the mentioned dictionary, adds that the father is not going to be satisfied with the education, rather he is also going to use the sulkiness, to remedy the son who is getting petty; that is the frown an anger, Without no doubts these two cites makes reference to the pedagogical model that

privileged the action of the subject that teaches, features of the traditional pedagogical model.

Lately, already in the struggle for the independence and the beginning of the republican life of the new emancipated republics from Spain, it was stated a reform in the pedagogical model. It was conceived that the education should not be for reproducing the colonial privileged elite, rather all people should participate on it., This reform started with simple actions such as certain ways of expression or teaching and learning methods that keep modifying the content. The most representative example was the use of the catechism as a mean of teaching, where liberal political ideas opposed to the conservative catholic tradition were introduced. Another very important fact was the introduction of the Lancaster method, here the most advantaged pupils taught to their classmates, it also was known as the mutual teaching method (Tanck de Estrada, 1973: 494 ff.). This model could be characterized as the beginnings of the active school.

Another important milestone that surrounded the historical context of Warisata was the Belgian mission in Bolivia. This mission was headed by Georges Rouma and composed by other Belgian teachers and from other countries. This mission was hired by the Bolivian government of that time, whose management started in 1908 for the person sent in diplomatic mission Daniel Sanchez Bustamante (Bolivia. Official publishing, 1917: 48–52). Rouma assumed the General Direction and he worked on the redactions of programs -content of knowledges -, pedagogical organization of the teacher training schools and their teachers, he destroyed the mnemonical and verbal methods of teaching , and replaced them for methods that displayed all the activities of the child (Bolivia, official publishing, op. cit.: 56 – 59) in a free school, where the school environment should “be a micro cosmos made of liberty, cooperation, solidarity, responsibility, justice, discipline and good example” (Suarez, op. cit.: 224 - 225).

These historical backgrounds, allow us to understand the pedagogical model of the Warisata School way. It glimpsed to the Warisata ayllu



school more than just a cognitive space, it is the life itself what trains and forms the Indian child. In order to be protagonist in the creation of a new world, of a new world establishment. That is why as social institution, it should be a productive space as well of knowledge as goods and services. It conceived the subject who learns as an active being immersed in the productive work from which he elaborates abstractions that rationalizes about the reality. The subject that taught, in these new conditions, was not the omnipotent master who knows everything and has the truth for transmitting and imposing to his pupils rather he was somebody who should propitiate the recovery of the right of speaking, and, the right of thinking. Contents already stated at the beginning of the republican life were embedded, for instance: the necessity of industrializing and modernizing the country and creating a society based on the production for the market with functional citizens for this society. In this sense, it constitutes a recovery and incorporation of the colonial and republican heritage and the Andean ancestral in the curriculum of Warisata. About the learning and teaching methods it should be underlie the usage of shops and ground. In this way, classroom – shop – grounds were bounded.

Well, the pedagogical model of the way of Warisata school was an unedited conception as a contribution of the winners for teaching and forming human beings more human.

- d) *The formative model.* constructs the training of the modern Indian in a coherent and continued way in the different formative stages under a curricular design and development that implies the initial education until the professional training and the generation of new theoretical and practical knowledges with emphasis on the rediscovering of the ancestral know ledges.

*The curriculum design is developed in three events.* The first event the training or education in values and attitudes so that the subject could make decisions and could assume the responsibility of this decision, as a main characteristic of the life of a human being and as a materialization of the ideal established by the promise. The second

event the scientific and technological formation with the purpose of developing abilities and skills and also general and specific competences necessary and essential for the elucidation in the daily life in a society designed by the ideological model and that completes the education in values and attitudes. And the third event replied the claims and expectations generated by the State and the society around the training of the subject. In the concrete plane, the State expects that the trained subjects be the legitimizing agents of the promise, meanwhile, the society expects that the agents promotes the material conditions for the development of the society.

In the case of Warisata, the curriculum of the formative model was structured with liberty at the top of the hierarchy of the values, because the school should convey itse in an instrument of fight in the search of the Indian liberation (Salazar Mostajo, op. cit.: 19). But, this idea of freedom as a value had differences with the European modernity. This difference lies in the fact that it did not refer to individual liberty but to the parity *chachawarmi*, as the Andean thought conceived to the subject. Starting from this value it was structured a system that picked up values of modernity and also the Andean amautica. Among them we can mention, the truth, the justice, the reciprocity, the complementarities, and so on.

The design for the training of the illustrated community tyrant showed, first, the training for levels or cycles, 5 in total and 1 for investigation. Second, a pointing out of the group according to the age for every cycle. Third, the endurance by years for every cycle. It was required eight years starting from the kinder garden to the professional training as teacher of Indians. Fourth the final outline for every cycle. We should point out that starting from this sketching the training of the Indian was materialized according to what was stated in Warisata. Due to the short time that lasted this experience it could not be possible to develop investigations about the Indology Institute, so, this sketching stays there, as an indication of the future.

As a synthesis of this chapter we could say the *way of Warisata school* is still a sketching, its development will depend on the future happenings in the achievement of the “Warisata promise”, whose history is just in its prolegomenon

## **Chapter V**

### ***Future Perspectives of the “Warisata Promise”***

Every promise arises as a product of the wishes or desires of a social group historically determined and, at the same time, this very group is the social base of the promise. The general characteristics of this base are the precluded and marginal individuals from the material and spiritual benefits reached by a society in a historical moment, for that reason, their wishes and desires are not made visible or they are buried by the dominant discourse and, at the same time, they are qualified as unrealizable for attempting alter the established order (cfr. Benjamin, op. cit.: 181 ff). That explains why they are protesting to the effective dominant social order and structure (cfr. Austin, op. cit.: 4 ff). This group of persons, the social base, constitutes the first element of the promise and, at the same time, the addressee of the promise intentionality.

When the promise legalizes itself it becomes the engine of power that presses the achievement of the promise. From the *intentionality* it is deduced the content of the promise, that is the second element. The content is the expression of the subjective hopes or wishes of the people, that stayed latent along the time and, then, in their formulation that make themselves explicit. These individual hopes and desires, when are shared with “others” are transformed in “cultural repeaters” that spread in the majority of the members that are the social base. Then, the *legitimation process* of the promise starts, that is not other thing than the *politological instrumentalization* of the pedagogical design, that is, the intentional

inexistence or mental existence transform themselves in real and physical existence (cfr. Brentano, 192? : 25 ff.).

When these repeaters are legalized, that is, they are internalized in the brain of the persons and make credible and desirable, they motivate and incite to the individuals to the action with the purpose of materializing the promise. The denouement of this *action* can be successful or can be a disaster, depending on the speed and force of the intentionality in the process of legitimation. This action constitutes the third element of the promise.

Hence, in any promise we can find the following elements: a) objective character, in this case, the *social base* that sustains it and to which the intentionality of the promise is addressed, whose main feature is his changeable character and not definitive; b) subjective character, the content and the intentionality of the promise expressed in the internalized “cultural repeaters” also subdue to mutations that obliges the process of legitimation; and c) the nexus that bounds the objective and the subjective, that is, the *actions* started to make or materialize the promise. As much as the objective and subjective elements as the actions that evolves or change according to any mechanism or “rational” principle, that is possible make clear through the genealogical analysis.

Applying the genealogy to the analysis of the promise we can declare that cultural repeaters, that constitutes the “promise of San Agustin”, have their origin in the hopes and desires of a social group fully identified in Palestine that appears in the period between the years 4 b. c. until the year 6 a. c., known as Am Ha-aretz (literally translated as agent of the earth) (Fromm, 1994: 19 – 38). From the economic and social point of view they were out of the Jewish society, thus, precluded. This condition explains why the desires of this social group acquired a revolutionary content in his anxiety of becoming independent of their own aristocracy and of roman foreign. But, at the same time, the apparition of the messianic religious movements, that regarded these desires waiting for the apparition of any leader that could lead them by the way of liberation from the domestic and foreign oppression. Thus, the content of this hope was that their condition of human beings were recognized and recovered, and

starting from that moment to have the benefit of social acknowledgment, prestige, honor, and material richness to live with dignity as humans. That is why the excluded the disinherited of the Jewish society were the *social* base of the primitive Christians.

In this way, this *social base*, that was transforming with the time, became a catalyst that made possible the passage from the antique world to the medieval world, to convey it, in the doer and the former of a new world establishment, the medieval world, on the hand of the “cultural repeaters” from “San Agustin promise “ and his legitimizing. To make it possible the helenization of the Christianity or the Christianization of the Greek spoken world of the Roman empire had to happen, until the primitive Christians adopted the Greek language as theirs, declining the arameo language, that was their language until then. This made possible the entrance of the Greek language and thought, with the onto – teo - logical paradigm as abstract theoretical instrument to explain the world and the reality. The history of the development of this paradigm is known as the transition from the rite to the mite and, from this, to the logos in the history of the occidental culture (Choza, 2002: 80). But the effect more resonant was the universalization of the christianism as a world religion conforming the ante chamber of the “San Agustin promise”.

This means, that the promise was accomplished in the world history due to the transformation of the primitive christianism from a ritual and worship christianism to *epistemological –gnoseolgical* and public Christianity. This transformation implied that the primitive Christians believes acquired rational formulas declared publically as truth, that is, as dogmas, a process that let the evangelical message were invested with philosophical and theological formalizations at the end of the old age. With it, the concepts of civilizations and Barbary acquired a new content. *Civilization* was the Christian world and Barbary was the no Christian world. And it is in this moment, when the “San Agustin promise “ is formulated, that is why this promise attempted to be the explanation of the Humanity History, the Philosophy of the human History. The “San Agustin promise” was the philosophical formalization of the desires of the social groups, at the beginning groups precluded from

the society, then forgotten and adapted to the accommodated social classes, whose desires were expressed in fancy imagination. This promise is what the medieval religious world built. However, it gets into crisis and emerges another set of promises called the modernity promises.

The origin of the “Modernity promises” is historically placed in the XII Century, in Paris, among a group of intellectuals so called the “goliards” the historian Jacques Le Goff (1996: 39 ff.) characterizes them as a strange group of intellectuals that had Paris as a paradise in the earth, the rose of the world, the balsam of the universe. The origin of the name is not known, however, this errant intellectuals generated opposed feelings of admiration and scorn, calling them vagabond, vagrant, juggler, buffoon, order disturber, thus, dangerous to attempt against the established order. Perhaps, for this reason, some people saw the “goliards” as a kind of urban *intelligentzia*, a revolutionary mean that embodied all the ways of opposition to the feudalism. Being perhaps the most important thing of this intellectual and student movement is the criticism to the Christian feudal society, specially very significant, the repudiation to the essential ideology and substantial part of the Christianity and the “San Agustin promise” that Le Goff (op cit.: 45) points out with precision “the repudiation of all a part of Christianity, the part that wants to take aside of the century, the part that rejects the earth, that hugs the loneliness, the asceticism, the poverty, the continence until the ignorance, considered as a renunciation to the goods of the spirit”. In this way, the goliards, in their way, they undermine the fundamentals of the “San Agustin promise” and prepare the path for the formulation of the “modernity promises”.

Parallel to what happened in Paris, also another very important fact, took place in the north of Italy, described by Quentin Skinner (1993: 23 ff.). It is the gestation of the ideal of freedom and autonomy in the republic-cities as Pisa, Milan and others. Quoting to Otón de Fresinaga, Skinner tells us that by the half of the XII Century a new and amazing way of social and political organization had emerged in these cities of the north of Italy, since, all vestige of political organization of feudal character have disappeared and almost all the citizens, including the powerful ones, recognized the

authority of the city, conveying them in republic-cities. But, there were something incoherent in this system of self government, These cities were independent and autonomous in fact, but, they were still vassals of the Sacrum Roman Empire *in iure*. For this reason, they started to look for arguments that made possible the impendence and autonomy *in iure*. In this anxiety they re-conceptualized the term “liberty” to signify the political independence as the republican self-government (cfr. Skinner, op. cit.: 27) starting from a) the teaching and study of the rhetoric and; b) the introduction of the political thought of the scholastic in the Italian Universities.

The rhetoric, called *ars dictamins*, was understood as the science of speaking ,at the beginning the science of writing, the skills learning for redacting official letters and others with too much clearness and force of persuasion. Besides, to specify the general rules, it was accompanied by models of letters for the practical acquisition of these skills. Through these models the teachers of this part of Italy realized that they were not only inculcating theoretical rules, but also, juridical, social and political contents of the Italian republic-cities. Little after, many teachers starter combining the epistolary teaching with the art of making discourse, the *ars arengendi*. For that, they attached lists of model sentences besides the habitual lists of model - letters to their theoretical treatise. This practice became, in a deceitful but systematic way, an analysis of the public matters and important policies of the region, the teachers appeared as wise political counselors.

In this way, the teaching of *ars arengendi*, that started in the XII Century continue until the XIV Century, it played a very important role in the formation of the incipient liberal ideology , then, it will domain the political, philosophical thought of the occidental culture; this teaching became a diffusing and legitimizer of the cultural repeater of the ideal of liberty and autonomy (cfr. Skinner, op. cit.: 43 – 58).

Another source of the development of the ideology for the defense of the cities-republic was the introduction of the scholasticism in the Universities of the north of Italy, that goes to the XII Century, when the main volume of Aristotle work filtrated to Europe by the caliphate of Cordova. The statement of Aristotle conceived that the *polis* was a purely human creation

designated to reach human purposes, the art of *living and good living*; in contrast the San Agustini thought, that conceived it as a divinely governed order imposed to fallen men as a remedy to their sins, in which the *way of the pilgrim* in the earth was a preparation for the future life. Then, the ideologists of the recent liberalism saw that the worries of Aristotle were much more deeply related with the problems of the city-republic than the effective official doctrine of San Agustini strain, because it satisfied or completed the necessity of an ideological justification about the political independence and autonomy of these cities. These two facts will have influence on the formulation of the “modernity promises”.

The genealogical analysis of the studied promises shows a similitude in the social base. First, a transformation of the social base. Before poor, precluded, disinherited and ignored people, after rich and cultured people, besides, in very important posts into the structure of the roman imperial state and in the structure of the Christian church that is universalized, arguing over the terrestrial power to the civil power, over all, in the Middle Age. In this historical period, the social base is all the Christian and civilized world to get wide even more with the geographical discoveries and the conquest wars started by the Christian and civilized states of Europe of the modernity. In this sense, it is spoken in the name of the human species, the humanity or the man in general and abstract. That shows just a line in the lineage of the descent of the social base of both promises. In relation to the achievement an alternative is shown between the *particular and the universal* and vice versa, presenting the *particular* in moments of crisis that is the first generation and the *universal* in development, the second generation of the promise.

Second, an ascendant line is observed from the *material* sphere, going through the *material-ideological*, until the *ideological* sphere of the intentionality of the cultural repeaters of the promises. From a hope of its accomplishment in the physical world in the *here and now* -the material sphere- evolved towards the imaginary fantasy, in the *there and in another place that is not this world*. In the “modernity promises” there is a return in the look towards the earth -the material sphere- that combines with elements of the ideological sphere as a tribute for the passage by the



imagination and fantasy sphere as much in the case of the ideal of the liberty and autonomy for living and good living, from the first generation as in the emancipation of the humanity for the happiness and improvement of the man under the sponsor of the reason and richness for everybody by the rational mechanism of the market, of the second generation.

Third, the transformation of the utopias target with the consequent focus transformation of the actions. The political-religious movements of the first generation of the “San Agustin promise”, with its apocalyptic literature, already transformed these targets as well as the focus of their fights from an external or public plane to internal or subjective plane. In this sense, *the way of pilgrim*, that is the undertaken action to reach the promise of the second generation, moved and still moves in the external plane, but blended with dogmas, the internal plane (cfr. De Lara, 2007: 28 – 46). The intellectualization should be added and the *gnoseo-epistemologization* of the way of the illustrated tyrant, whose internal or subjective plane is an hypostasis that posses a supposed collective experience, the citizen’s experience, to achieve a rational society ruled by the natural moral reason, for that, *the external–internal or public–subjective plane* of the illustrated tyrant is his experience as citizen. This explains the way of the illustrated tyrant is the training in the manage and use of the paradigm onto- teo- logical for the citizen living in a rational society.

Now, this re- counting of the promises of the occidental tradition let discovering a genealogy, which applying to the “Warisata promise” can let us sketch its future fate.

The genealogic analysis of the “Warisata promise” lead us to 1492, to a Spanish island, two years after the arriving of colon to America or Abya Yala (cfr. De las Casas, 1552: 8ff.). It means that we place in the second generation of the “San Agustin Promise”. Thus, in first place, the social base of the promise constitutes the indigenou of America, as effect of the expansion and the making world wide of the European Christianity, who arrived to America bearing in their brains the San Agustin repeaters, that disseminated widely along America. In second place, inside this universe, are the Indians of the Andean region and their amazonic influence. These ones stated the

restoration of the Inca throne or the back to the former state to the conquest (cfr. Santamaría, 2007: 241) as a hope or main objective.

This analysis continues with the period, the beginning of the XIX Century, in which, under the direction of the descendents of the noblemen, the dominant elites, Hispano-American republics got politically independent to the Spanish crown, however, they agreed with a new empire, the British empire, producing a new colonization given the neocolonial pact or the political and economic defeatism started by these elites, situation that still persists (Feinman, 1996: 26). In these facts, indians were still precluded and their social, economic political and cultural situation did not absolutely change.

The “Warisata Promise” stated the liberation of the Indian and pointed out his destiny in the humanity history in order not to justify his human condition even asking for permission to use the logos and the verb in his purposes of generating their own thought and philosophy. For the *instrumentalization* of this promise it was designed the way to Warisata school, an equivalent in the righteous person way or *qhapaq ñan* of the Andeans, the *paideia* of the Greek, the *way of the pilgrims* of the medieval Christians or the *way of the illustrated tyrant*, of the modern liberals, as one of the actions to start. However, after his formulation it is still in its initiations of its achievement and *politological instrumentalization* and its legitimation. Thus, this *instrumentalization* is in the design phase.

Related to its future perspectives, our opinion is that being the social base a product of the universal preclusion, marginalize and servitude to which the Indian was submitted by the occidental Christian and civilized man, considering him just as an aspirant of man, and the quarantine to the human condition of the Indian in the modernity and republican period, has many probabilities of getting wide this social base. Since the Indians of the region of Warisata, that assumed the task of starting a struggle for liberation of the Indian and formulate the “Warisata promise”, at the beginning, as a *local and particular* fight, then project it to a *global and universal level*, they were conscious that they were representing to all the Indians considered as sub men without a proper logos. Besides, as effect of the globalization the word “Indian” as repeater, was changing from its reference to

the natural - physical features of the men and the evident ethnic aspects towards the ideological plane, signifying in this case, the presence and deep rooted of the cultural repeaters shared among the members of a community. This mutation let comprehend, for example, the new meaning that is given to an ethnic community as the "hispanos" in The United States of America, the "Arabic" in France, and so on, Seen in this way, the "Warisata promise" will tend to make it universal , to reach to all the precluded men and considered sub men by the occidental civilized man, the "ideological Indians" that have created a modern world. In this sense they had a promissory future, just the way of the Warisata School and giving suitable legitimizers.

### ***Epilogue***

More than 70 years have passed after the experience of Warisata Ayllu School. Is there any change in Bolivia? Of course yes. The Indian is not the same after Warisata. But, the question is: Does he follow the lineament of the "Warisata promise" with the purpose of projecting and legitimizing himself in a global world? There is not an impressive answer yet. This requires an empiric investigation that spread beyond the limits and purposes of this work. Meanwhile, we can only have the hope of one day this promise could start his process of achievement to create a new world and a new order in the economic, social, political - ideological, scientific and philosophical aspect for a better future in the life of the contemporary global man and woman.

What happened with Warisata Ayllu school after the 40's? The dominant sectors, opposed to the emancipation of the Indian, took the control of the administration of the education and, of course, the administration of the Warisata school with the purpose of finishing the liberator project. In spite of this, the results of Warisata Ayllu School soon started to be exposed, through the political participation of the Indian, whose topic deserves a deep empiric investigation in order to determine the level of influence that this educative experience had.



Hiermit versichere ich, dass ich alle benutzten Hilfsmittel und Hilfen angegeben und auf ihrer Grundlage die Arbeit selbständig verfasst habe. Ich versichere weiterhin, dass die Arbeit nicht schon einmal in einem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden ist.

Berlin, Mai 2011

Constantino Tancara Quispe