

# La gestión del conocimiento, los pueblos indígenas y el poder

Knowledge management, indigenous peoples and power

Heinrich Helberg Chávez<sup>1</sup>

Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa,  
Junín, Perú  
hhelberg@hotmail.com

## RESUMEN

El artículo nos introduce a una revolución científica: la demostración de la existencia y vitalidad de los conocimientos prácticos y culturales que son fundamentales para la humanidad, mientras que los conocimientos científicos hacen aportes más bien limitados dondequiera que la construcción de hipótesis y la experimentación tienen sentido porque se está ampliando la frontera del conocimiento empírico. Sucede, sin embargo, que en el Perú la legislación subordina los conocimientos culturales de los pueblos indígenas, lo que limita su participación en el mercado laboral y el ejercicio de ciudadanía. En consecuencia, las malas prácticas en la gestión del conocimiento, algunas de herencia colonial, requieren de reformas estructurales urgentes.

## PALABRAS CLAVE

Conocimiento intercultural, conocimientos prácticos, gestión del conocimiento, subordinación legal

## ABSTRACT

The article introduces us to a scientific revolution: the demonstration of the existence and vitality of practical and cultural knowledge that are fundamental for hu-

---

1 Doctor en Filosofía, con especialidad en Lingüística Comparada por la Universidad de Tübinga (Alemania), profesor de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y director general de Investigación de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa. Ha publicado *Mbaisik, en la penumbra del atardecer*, *Pedagogía de la interculturalidad*, *Fundamentación intercultural del conocimiento*, *Dimensiones de la realidad*, *Economía intercultural*, *Cambio de época* y *Conocimiento intercultural*.

manity, while scientific knowledge makes a rather limited contribution whenever the construction of hypothesis and experimentation make sense, because scientific knowledge is pushing the frontier of empirical knowledge further. It happens, however that in Peru cultural knowledge of the Indigenous People are legally subordinated. This limits their participation in work markets and their exercise of citizenship. Therefore bad practices in knowledge management, some of colonial heritage, require urgent reforms.

#### KEYWORDS

Intercultural knowledge, skills, knowledge management, legal subordination

El conocimiento humano avanza porque hacemos cada vez más experiencias, no solo porque vemos las cosas de manera diferente, con otra explicación o teoría, sino porque ampliamos nuestra percepción con microscopios, por ejemplo, o con otra visión cultural, bajo un aspecto diferente: entonces el mundo crece y rompemos con muchos prejuicios. Ese es el rol que juegan las diferencias culturales: enriquecen las visiones de un tema de manera insospechada. El descubrimiento de América fue eso precisamente: amplió el mundo. Y es hora que volvamos a hacerlo.

Pero el conocimiento también avanza porque cada vez somos más lúcidos, entendemos mejor lo que hacemos: la lógica y la experiencia van juntas. De manera que presentar el avance de las ciencias y del pensamiento en general como una contienda de teorías es una simplificación ilícita, y eso hay que delatarlo: el asunto es más complejo e incluye la competencia entre distintos sistemas de conocimiento que la humanidad conoce, así como las diferencias de visión entre tradiciones culturales y las distintas lógicas del conocimiento que la humanidad maneja: los conocimientos cotidianos (Wittgenstein, 2011), los conocimientos prácticos culturales, documentados por la antropología y ecología, las técnicas derivadas de estos, las ciencias, las tecnologías y las muy distintas maneras de practicar la filosofía.

Muchas veces las revoluciones científicas se dan a empellones, por saltos bruscos. Y de eso nos ha contado Kuhn algunas de sus observaciones y Feyerabend ha sabido explotar la brecha que el primero abrió con su epistemología anarquista: todo vale, que provocó y asombró al mundo, pero que mantiene su aporte a la verdad: se impone en la historia la teoría más útil al poder. Y les hablo así porque vamos a hablar de una revolución del conocimiento: del descubrimiento de la lógica del conocimiento práctico.

Una lógica que es parte de la experiencia cotidiana y de los conocimientos particulares y que se caracteriza por la transmisión de conocimiento con medios prácticos para fines prácticos. Que conforman un todo interrelacionado (Helberg, 2014).

Ejemplos sencillos son el niño que aprende a hablar y pensar, y que apenas nace asocia su grito con el efecto que tiene: vienen a darle de mamar y hacen lo que sea por calmar su llanto. Por eso vuelve a llorar y vuelve a llorar. O pensemos en el curandero que tiene un paciente que pudo curar, y así él aprende de ese caso concreto, con toda su especificidad, y de otro caso y de otro. Cada uno un poco distinto. Y si hace alguna generalización, esta tiene la forma: «Veamos si funciona esto, apuesto que sí». Es decir, la generalización se manifiesta en un universo de deducciones prácticas, muy distinto del de las deducciones lógicas, de las generalizaciones a partir de estadísticas y probabilidades. Y las deducciones prácticas no tienen los problemas de las deducciones teóricas, porque no sacan conclusiones universales a partir de unos pocos ejemplos, como se deduce de los dilemas que plantea Hume, por ejemplo.

Formas de expresar generalizaciones e inducir regularidades hay muchas. Los conocimientos prácticos están firmemente anclados en la vida cotidiana, pues la enorme cantidad de usos lingüísticos se sustentan en sistemas de deducción práctica. Eso lo reconoció Ludwig Wittgenstein, cuando apuntó que sacamos la mano del fuego porque tenemos miedo a quemarnos, no porque deduzcamos de unos pocos casos que el fuego quema (Wittgenstein, 2011, pp. 472, 474). En realidad, todo el sistema de vida se sustenta en conocimientos prácticos de este tipo, no solo la vida humana: nuestra vida está entroncada con el sistema de vida del planeta, y es de esa forma que se acumula la experiencia de la especie, con una cantidad enorme de conocimientos prácticos que son parte de la visión cotidiana de la vida: el sedimento que unifica a los humanos y les sirve de marco de referencia.

Estos ejemplos implican generalizaciones muy amplias, pero que nunca se enseñan explícitamente, no se pronuncian, ni se discuten o comprueban. Y si queremos hacerlo nos metemos en los mismos problemas de Aristóteles tratando de definir las categorías del discurso racional, de Kant tratando de destilar sistemáticamente categorías, y de Hegel intentando demostrar una deducción sistemática de todas las categorías del conocimiento humano con una teoría dialéctica de la determinación lógica. Esas generalizaciones muy amplias, como el espacio, el tiempo, causalidad, la intencionalidad, etc., son implicadas y nunca se enseñan explícitamente. Reid, en cambio, más cauteloso, trató de extraer algunas conclusiones de los ejemplos, pero sin sistematizar: se quedó así más

apegado a la experiencia. Y esa fue su ventaja histórica. Porque resulta que esa asistematicidad de la visión cotidiana de la vida tiene una justificación empírica. Pero recién la filosofía de lenguaje de Ludwig Wittgenstein y sus consecuencias han puesto en evidencia la gramática profunda, que contiene los ejemplos de esa manera práctica de aprender.

No reconocemos lo que entendemos por esas categorías en esas definiciones filosóficas, porque coincidimos ampliamente en los usos cotidianos para distinguir tiempos, espacios, causas, efectos e intenciones, pero no coincidimos en las definiciones, simplemente porque *no usamos definiciones*: la lógica del lenguaje es otra. Y esa lógica es muy distinta: aprendemos a tirar y sacar cosas de un canasto, a taparnos con una manta y escondernos tras la puerta, pero nunca sabemos qué es el espacio. Nadie se sienta nunca a explicarnos eso. Aprenderemos a medir el largo de un tronco, pero nunca *a medir el espacio*. Al buscarle la razón al concepto, hemos equivocado de lógica.

El tema es que en Occidente se ha seguido a ciegas la indicación de Aristóteles en su *Metafísica*: que la máxima expresión del conocimiento es la teoría y hemos desprestigiado, humillado y aplastado los conocimientos prácticos, que Aristóteles llama *experiencia*, y luego también *conocimiento particular*, a diferencia de los conocimientos generales prácticos y de la *teoría*, que es conocimiento por el mismo conocimiento. Sobrevvaloramos la teoría, obviamente sin caer en cuenta de que todos los conocimientos de la vida cotidiana son lo que nos caracteriza como humanos y nos permiten actuar, sentir, pensar y jugar y hacer ciencia y filosofía. Es decir, tienen un carácter fundamental.

El problema con la cultura occidental es que sus ciencias han compartido el prejuicio de Aristóteles a favor de los conocimientos explícitos, que se expresan con generalizaciones explícitas, porque según Aristóteles eso es lo que importa para el conocimiento en cuanto tal, el conocimiento por el conocimiento, la teoría, sin caer en cuenta de las desventajas que eso traería para la investigación en las ciencias en el futuro: son decenios perdidos para las ciencias, enfoques equivocados y esfuerzos malgastados en la formación escolar y universitaria. Porque la necesidad de la generalización explícita se corresponde con la visión del conocimiento contemplativo; pero para la actitud práctica el asunto es diferente. Hay muchas maneras de captar y transmitir generalizaciones, sin hacerlas explícitas. Y lo que importa es lograr el efecto deseado. La prueba es el conjunto de investigaciones llevadas a cabo por la filosofía del lenguaje entre 1930 y 1950 aproximadamente, y que pusieron al descubierto con sumo detalle y delicadeza la gramática profunda del lenguaje cotidiano, con todas esas estrategias de concertación de sentidos, que son prácticas.

Es falsa la afirmación de Aristóteles de que se necesita de una fórmula explícita para enseñar la experiencia y que solo maestros técnicos que manejan conocimientos generales lo pueden hacer (Aristóteles, 1954, p. 121). Las experiencias, que son conocimientos con fines prácticos, se transmiten de generación en generación de forma práctica, sin enseñanzas explícitas, sino induciendo a que la persona a que adopte el comportamiento o práctica deseada, sin que necesariamente pueda dar cuenta de cómo lo hace. Así aprendemos a hablar, a andar, a beber y comer, a bailar, a montar bicicleta. Si tuviéramos que dar cuenta de todas las leyes naturales, fuerzas y procesos químicos que ocurren cuando bebemos agua o comemos, antes de beber o comer, nunca llegaríamos a hacerlo.

Saber hacer y saber describir y saber describir cómo hacer son cuestiones distintas, que llevan a distintos tipos de conocimiento.

La vida no puede basarse en hipótesis, pues estas son mutables y re-  
futable; en cambio, los conocimientos cotidianos, que son prácticos, son el sedimento de la experiencia humana. Y el supuesto de toda acción. Cambian, sí, pero muy lentamente, sobre todo cuando crece la experiencia, cuando llegamos a Australia y entonces descubrimos que hay cisnes negros o a la isla de Man y encontramos gatos sin cola. Y entonces resulta que el supuesto *los gatos tienen cola* era un prejuicio. Pero eso no podíamos saberlo antes de llegar a la isla de Man.

Pero Aristóteles mismo concluye que el mundo de los conocimientos particulares es muy distinto del conocimiento de las generalizaciones. Su predilección por la teoría es explicable, porque su objetivo personal es la primera causa, el primer impulso de las estrellas, que no se mueve, porque en caso contrario la reflexión nos llevaría a un regreso infinito y la invalidez de todo el razonamiento quedaría demostrada. Pero para los que nos movemos en el mundo de la experiencia cotidiana, que somos todos, en cambio, son los conocimientos prácticos particulares los que juegan el rol principal, y si bien podemos usar generalizaciones, estas serán del tipo práctico que hemos visto arriba: apostamos a que algo va a salir bien, por muchas razones. Y esas razones, que a veces son generalizaciones, son solo un punto de apoyo, en una deducción que es práctica y quiere resolver casos concretos.

Aristóteles era plenamente consciente de que hacer teoría implicaba una visión contemplativa de la vida, la liberación del trabajo manual en la casta de sacerdotes egipcios que inventaron las matemáticas. Lo que no podía saber es que el conocimiento bajo esas condiciones —la actitud contemplativa— tiende a desfigurar sus frutos: es ideología. Esto es, genera mecanismos imaginarios de cómo funciona el mundo, que parecen

describirlo adecuadamente, pero en realidad ignoran cómo realmente funciona. Para eso hay que estar metido en la práctica y medir la práctica con la práctica, porque no cabe otra medida. Es decir, tenemos que explicar cómo ingresa nuestro tema a la experiencia. Karl Marx (1958), en *La ideología*, concibió las creaciones religiosas del mundo como ejemplos de esas creaciones ficticias, pero hay más y mejores ejemplos. Uno de ellos es «el lenguaje que se fue de vacaciones», de Ludwig Wittgenstein, o las lógicas de creación del mundo, como la del *tao* (*Libro del tao* atribuido a Laozi) o el *logos* de Heráclito, que inauguran sus propias lógicas dialécticas.

Y por qué sucede esto: porque adoptamos una actitud contemplativa de la vida (que Ludwig Wittgenstein llama «filosófica») y esta no nos permite ver y describir cómo funciona el lenguaje, sino que en su lugar inventamos procedimientos que parecen lograr lo mismo, pero que no coinciden con nuestra experiencia de lo que hacemos. El resultado es que las reglas de ese modelo son como un *perpetuum mobile*: parece una máquina perfecta, pero no funciona, no es ni siquiera una máquina cualquiera.

Y la razón es simple: las reglas por sí mismas no producen comportamientos (ejemplos de su aplicación); hay que enseñar cómo aplicar esas reglas, sino son letra muerta. Por eso la lingüística produce descripciones metafóricas de lo colectivo: las llamadas *estructuras*, que son resúmenes de muchos usos particulares. Pero nada las echa a andar para que hablen. No han descubierto todavía la lógica del lenguaje. En cambio, como hemos visto arriba, los ejemplos, que ejemplifican una regularidad, sí producen otros ejemplos que ilustran lo que entendemos por esa regularidad. Cambio los ejemplos y cambia la comprensión de la regularidad. Recién cuando nos explican cómo usar una regla y agregar ejemplos, recién entonces entendemos y podemos aplicar la regla. Es decir, sin la práctica introductoria de cómo usar fórmulas no nos sirven de nada: son un garbato o algo así.

El resultado es que tenemos una lingüística que expresa lo colectivo con metáforas y no encuentra el nivel descriptivo de la experiencia del habla; tenemos unas teorías del conocimiento psicológicas que se orientan por una lógica del aprendizaje equivocado y, en consecuencia, sistemas educativos a la deriva, con pésimos resultados y que no saben cómo corregirlo, porque no han advertido que la lógica del aprendizaje espontáneo es práctica. Ni siquiera hemos advertido cómo introducir a alguien en el uso de reglas, que es el conocimiento que genera conocimiento. Tenemos una medicina que no ha descubierto en la experiencia cotidiana el concepto de salud, tenemos una gestión ambiental desastrosa, porque las generalidades de la ciencia no alcanzan a describir los

comportamientos adaptativos, reactivos y creativos en la naturaleza, y en consecuencia tenemos efectos secundarios y desastres ecológicos. A ello hay que agregar que la lógica económica de la rentabilidad máxima se ha impuesto a la lógica ambiental, y se ha reforzado aliándose con las esferas políticas. El resultado es que nos movemos hacia el desastre: somos una civilización suicida.

Pero vayamos a la gestión del conocimiento, que es el punto central: la relación del conocimiento con el poder. Las leyes naturales, las reglas sociales, los modelos, todos los conocimientos generales que formula la ciencia pretenden controlar sus objetos. Si nos inspiramos en Horkheimer y Adorno, tenemos que reconocer que los conocimientos generales y los conceptos abstractos son una forma de ejercer poder; de este modo, el pensamiento ejerce poder sobre su objeto, lo somete. Si eso es así, y además lo hacemos con métodos lineales, enfocados en un punto del problema, sin un enfoque holístico y sin ir hasta el lenguaje cotidiano para entender la lógica del asunto, lo que vamos a tener como resultado no solo es un forzamiento y una desfiguración de la verdad, sino también efectos colaterales incontrolables y también desastres ecológicos.

El caso típico es que le resolvemos el problema a la minería, con un proceso químico creado en laboratorio que permite una máxima rentabilidad (98 por ciento de captura) usando arsénico para diluir el oro, pero no contamos con los efectos ambientales del proceso, que no solo son desastrosos sino incontrolables y definitivos, con sistemas ecológicos irrecuperables por siempre. ¿Qué hacer? El laboratorio no ayuda. El experimento no es todo: hay una brecha entre los resultados experimentales y su aplicación.

El problema está en el poder que ejercemos: el control deviene en un sin control por otro lado, muchas veces inesperado. Ello significa que hay un problema metodológico y las cosas están mal planteadas. Ese es un punto. El otro es que tenemos un modelo de poder equivocado. Salir del concepto de poder como fuerza o forzamiento, tópico del Estado y los Estados incipientes, y hacernos de otro concepto de poder basado en el intercambio, significa prestar oídos al pensamiento indígena con sus intercambios de energía activa/receptiva, como lo documenta Gerardo Reichel-Dolmatoff para los desana de Colombia, en el río Vaupés, con el concepto de *tulari-bogá*, la energía masculina-femenina, que juntas hacen el circuito de energía que sostiene la vida. O deberíamos prestar más atención al Comandante Marcos con su «mandar obedeciendo».

Pero reconozcamos primero cómo ejercemos violencia epistemológica, un término que tomo prestado de Raúl Fornet-Betancourt.

En el Perú la ley general de salud reconoce y promueve la medicina tradicional, en el prólogo de la ley, pero luego se olvida de ella y solo se acuerda para prohibir que se vendan plantas medicinales con indicación para el uso. Esa es una forma clásica de subordinación, la misma que usa Carlos V de España para incorporar el fuero indiano, a la vez que lo subordina al fuero real: limita su aplicación al territorio de las comunidades, a delitos menores que las comunidades pueden manejar, así como a personas indígenas. De manera que un blanco que roba una oveja no será juzgado por la comunidad, sino por el juez urbano que será benévolo con él.

Se trata de una estrategia que han usado las Constituciones de la República hasta hace poco, subordinando así legalmente a los pueblos indígenas.

En la Ley General de Educación no se menciona directamente a la educación originaria de los pueblos indígenas. Puede interpretarse que la ley interviene indirectamente en la educación familiar o en la educación comunitaria, impartida por las organizaciones no educativas del país. La ley de educación establece la educación intercultural bilingüe como la educación de todos los peruanos, porque todos los peruanos necesitan comprenderse y manejar el diálogo intercultural. Y tanto el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) como la Ley General de Educación señalan que la educación de los pueblos indígenas se lleva a cabo a través de programas especiales, con su propio personal indígena previamente entrenado.

Muchas partes del Perú cuentan con docentes suficientemente capacitados, pero el Estado incumple la ley y el mandato del Convenio que tiene rango constitucional. Y hacemos como si la educación intercultural bilingüe fuera solo la de los pueblos indígenas. Se ha desarrollado una educación intercultural, mal que bien, para inicial y primaria, pero no para secundaria, y la educación superior intercultural todavía no cuenta con ejemplos válidos establecidos y funcionando. Algunos casos son auspiciosos y otros no cuentan con la capacidad profesional suficiente para plantear una gestión intercultural de los sistemas de conocimiento. Tampoco tienen una idea clara de cuál es la gestión intercultural que deberían practicar, es decir, cómo construir un sistema científico tecnológico indígena e intercultural.

Mientras tanto, el país tiene algunas amenazas, conocidas pero *no* reconocidas e incorporadas al gerenciamiento del gobierno peruano. Estas amenazas son: posibilidad de empobrecimiento súbito por reducción del mercado de minerales, insurgencia, diagnósticos equivocados y sus consecuencias (como veremos luego con el caso de la educación), políticas

de subordinación (como las demostradas arriba, que subestiman a la población), e incapacidad de crear propuestas de bienestar generalizables. Porque si no son generalizables sino excluyentes, no son propuestas de bienestar, porque el bienestar es equitativo y no tolera ni la subordinación ni la exclusión.

El diagnóstico educativo del Estado está equivocado porque identifica todos los factores concomitantes, pero no el principal: el conflicto cultural en el aula. Y eso lo vienen repitiendo los estudios antropológicos de la educación hace 20 años. Pero la burocracia hace oídos sordos a lo que saben todos los docentes: en sus reuniones, los padres condicionan la permanencia de los docentes a que enseñen lo que ellos deciden, y están en su derecho. El conflicto se da entre los conocimientos que el Ministerio de Educación quiere imponer como interés nacional y el rechazo de estos por los padres y la comunidad.

El resultado es el fracaso escolar que tenemos, que no es el fracaso de los docentes ni de los materiales ni de condiciones de vida, sino del sistema educativo. Porque el mismo docente tiene un éxito total cuando enseña lo que la comunidad demanda, que es el castellano oral, como atestiguan tanto docentes como comuneros de muchas partes, y menos del 5 por ciento cuando quiere enseñar lo que rechaza la comunidad, como la escritura y las matemáticas. El problema es que el Estado se arroga un derecho que no le corresponde: educar a los niños y jóvenes, cuando eso es una obligación de los padres y las comunidades/pueblos. Su rol correcto es darles el soporte financiero y técnico, no suplantarlos.

La propuesta la han venido haciendo los indígenas en varios puntos del país, y tanto para salud como para educación hay propuestas. Pero esas propuestas parten todas de algo que le cuesta reconocer al Estado: que los pueblos ya tienen sus propios sistemas educativos y de salud, sistemas que además son efectivos en la transmisión de cultura. Y que la escuela no puede ni nunca podrá transmitir la cultura, y por lo tanto solo tiene un valor complementario, para que los alumnos sean ciudadanos interculturales. Los currículos deberían ser negociados, pues de lo contrario nunca se superarán los conflictos culturales. Los currículos deberían ser del pueblo, sin requisitos mínimos, porque cada pueblo es autónomo sobre su educación. Sí se puede esperar convergencias, pero hay que construirlas, no imponerlas.

Esto significa que debemos reconocer esos sistemas de salud y educación y también certificarlos. Y para eso hay que crear las profesiones correspondientes. En el Perú ello es tarea de los gobiernos regionales. No hacerlo significa excluir de los mercados laborales a los pueblos indígenas y generar pobreza artificialmente, por herencia colonial o exceso de

globalización. Por eso se deja sustentar que la pobreza es el resultado de la subordinación legal y de una gestión colonial del conocimiento.

Hay que reconocer también los sistemas de conocimiento y los sistemas de validación de conocimiento, ya que solo si se usan ambos sistemas con igual valor y tratamiento equitativo, pero respetando sus diferencias, se puede llegar a formular nuevos conocimientos interculturales. Esto requiere de una reflexión epistemológica que revise el método científico, señale sus debilidades, las debilidades y fortalezas del método tradicional de ensayo y error, y los puntos de refuerzo y colaboración entre ambos. Eso ya lo tenemos, pero hay que ponerlo en práctica y foguearlo.

Significa también que la normatividad legal, como la reciente Ley Universitaria, que ya menciona el diálogo intercultural como principio, no lo implementa y sigue discriminando a los profesionales indígenas que son expresión de sus propios sistemas educativos, en lugar de incorporarlos en pie de igualdad como manda el Convenio 169 de la OIT: a trabajo equivalente, remuneración equivalente. Pero la ley condiciona la enseñanza títulos y méritos puramente académicos, que resultan tecnocráticos, porque impiden o dificultan la acción prioritaria. Sin participación de estos sabios y conocedores, no puede enseñarse ninguna disciplina ni curso que tenga como objetivo crear conocimientos interculturales.

Y esto porque el principio no formulado explícitamente del Convenio 169 de la OIT es que todas las culturas tienen el mismo valor. En el Perú estamos lejos de reconocerlo. La necesidad de descolonizar la economía y el derecho es evidente, pero la tecnocracia peruana, que es culturalmente dependiente de las culturas eurocéntricas, no vislumbran un camino de cómo poder hacerlo y ni siquiera se plantean el problema de no lograrlo. El ordenamiento jurídico no reconoce derechos reales establecidos o no garantiza igualdad de posiciones ante la ley.

Así, los servicios de salud siguen persiguiendo y endiablado a las parteras, y los médicos tradicionales tienen una existencia difícil, porque en cualquier momento pueden ser acusados de ejercicio ilegal. Es curioso que en Alemania la medicina alternativa esté totalmente establecida, la paguen las cajas de seguro y se compren los productos en las farmacias. Eso debería suceder aquí también ya.

Las estadísticas solo informan sobre los servicios estatales, pero no sobre los servicios privados de los médicos tradicionales, lo cual brinda una imagen sesgada de la realidad, porque ciertamente los tratamientos tradicionales y las automedicaciones serán la inmensa mayoría. Igualmente las estadísticas se hacen por unidades políticas (esto es, unidades geográficas arbitrarias) y no por pueblos, de manera que no pueden ser utilizadas para reconocer la eficacia de la medicina tradicional de los pueblos, porque

todo está mezclado. Así, los pueblos no pueden justificar la eficiencia de sus conocimientos, y las estadísticas reflejan más los sistemas ecológicos que las culturas.

En consecuencia, el Perú necesita un ejercicio de imaginación para detectar las inequidades y la subordinación solapada. Porque así como está, es un país que no puede arreglar sus asuntos internos, y que, por lo tanto, es insufrible y propenso a la insurgencia y la violencia social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (1978). *Metafísica*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Helberg Chávez, H. (1996). *Mbaisik en la penumbra del atardecer. Literatura oral del pueblo harakmbut*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Pedagogía de la interculturalidad*. Lima: Programa FORTE-PE.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Fundamentación intercultural del conocimiento*. Lima: Programa FORTE-PE.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Dimensiones de la realidad*. Lima: Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Economía intercultural: la nueva armonía*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Epistemología de la interculturalidad latinoamericana*. En *El Vuelo de la Luciérnaga*, nro. 1.
- \_\_\_\_\_ (2014). *Conocimiento Intercultural*. Manuscrito inédito.
- Kuhn, T. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lao Zi (1994). *El libro del tao*. México D. F.: Ediciones Alfaguara.
- Marx, K. y Engels, F. (1958). *Die deutsche Ideologie*. Berlín: Dietz.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1971). *Amazonian Cosmos. The Sexual and Religious Symbolism of the Tukano Indians*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_ (1968). *Desana: simbolismo de los indios tukano del Vaupés*. Bogotá: Universidad de los Andes y Editorial Revista Colombiana.
- \_\_\_\_\_ (1975). *The Jaguar and the Shaman: A Study of Narcotic Drugs among the Indians of Colombia*. Filadelfia: Temple University Press.
- \_\_\_\_\_ (1981). Brain and mind in Desana shamanism. *Journal of Latin American Lore*, 7(1), pp. 73-98.
- Reid, T. (1764). *Inquiry into the Human Mind on the Principles of Common Sense*. Londres: T. Cadell in the Strand and J. Bell and W. Creech.
- \_\_\_\_\_ (1785) *Essays on the Intellectual Powers of Man*. Cambridge: Jhon Bartlett.

\_\_\_\_\_ (1788). *Essays on the Active Powers of Man*. Londres: Jhon Bell, Parliament-Square and G. G J & J. Robinson.

Wittgenstein, L. (2011). *Philosophische Untersuchungen. Kritisch–genetische Edition*. Herausgegeben von Joachim Schulte in Zusammenarbeit mit Heikki Nyman, Eike von Savigny und Georg Henrik von Wright. Frankfurt y Main: Suhrkamp Verlag.

\_\_\_\_\_ (1970). *Über Gewißheit*. Frankfurt y Main: Suhrkamp Verlag.

Zhuang Zi (2014). *Selected Chapters*. Lin Yutang's translation of the *Chuang Tzu*. *The World Wide Web Library*. Recuperado de <http://vlib.org/>

Recibido: Mayo de 2014

Acceptado: Julio de 2014