

MINISTERIO DE
educación
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO
PROFOCOM



Unidad de Formación No. 1

**Modelo Educativo
Sociocomunitario
Productivo**

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 1

MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO

Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional

Viceministerio de Educación Regular

Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Dirección General de Formación de Maestros

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüe

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

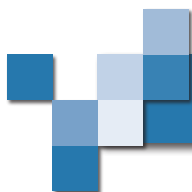
Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación No.1. "Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

Franklin Nina

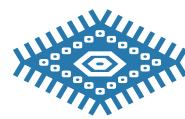
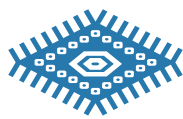
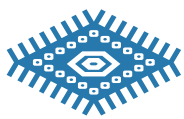
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2440815



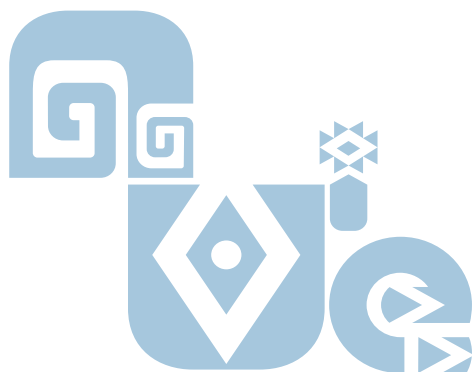
Índice

Presentación	3
Introducción	5
Objetivo holístico de la unidad de formación.....	6
Criterios de evaluación de las dimensiones.....	6
Uso de lenguas indígena originarias.....	7
Estrategia formativa del programa.....	7
Momentos de desarrollo de las unidades de formación.....	7
Producto de la unidad de formación.....	10
Tema 1	
Realidades a las que Responde el Modelo Educativo	11
1.1. Condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana.....	11
1.2. Condición de dependencia económica.....	12
1.3. Ausencia de valoración de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas..	12
1.4. Educación cognitivista y desarraigada.....	13
1.5. Estado Plurinacional.....	13
Lecturas complementarias.....	13
Tema 2	
Fundamentos del Currículo	30
2.1. Fundamento político-ideológico.....	30
2.2. Fundamento filosófico.....	31
2.3. Fundamento sociológico.....	31
2.4. Fundamento epistemológico.....	31
2.5. Fundamento psicopedagógico.....	32
Lecturas complementarias.....	33
Tema 3	
Bases del Currículo	46
3.1. Experiencia de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesinos.....	46
3.2. Bases que nacen de la escuela Ayllu de Warisata.....	47



3.3. Teoría histórico cultural de Vigotsky	48
3.4. La experiencia de la educación popular liberadora latinoamericana.....	50
Tema 4	
Enfoques del Currículo	54
Lecturas complementarias	56
Bibliografía.....	60

“Juntos Implementamos el Currículo e Impulsamos la Revolución Educativa”





Presentación



El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

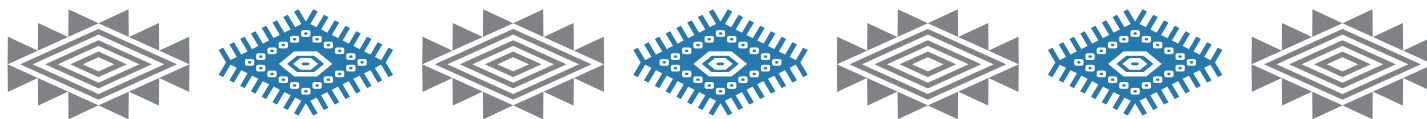
1. “Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos”.
2. “Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país” (Art. 33).

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional, como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) y/o el grado de Maestría equivalente al otorgado por la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre” (UPMS), articulado a la apropiación e implementación del currículo base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica, las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- “Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.
- “Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.



- “Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CP-TE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- “Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el currículo regionalizado y el currículo diversificado.

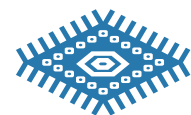
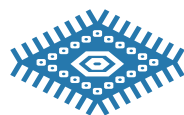
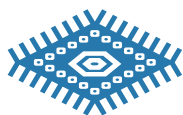
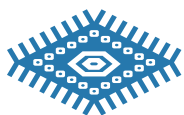
Este proceso permitirá la autoformación de los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CP-TE) priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad; hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, puedan ser textos de apoyo en los que, tanto facilitadores como participantes, puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación,
- Los contenidos curriculares mínimos,
- Lineamientos metodológicos, concretizados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



La educación en Bolivia está atravesando por cambios importantes; desde el enfoque descolonizador de la educación hasta la articulación de la vida escolar con una práctica comunitaria en el Modelo Sociocomunitario Productivo. En tal sentido, no se reduce al trabajo dentro del aula sino se interrelaciona en un diálogo intercultural e intercientífico entre los conocimientos locales, para la construcción de nuevos conocimientos que permitan construir el paradigma del Vivir Bien, recuperándose la experiencia educativa de la Escuela Ayllu de Warisata y las bases psico-pedagógicas como el enfoque histórico cultural y la pedagogía liberadora y sociocrítica.

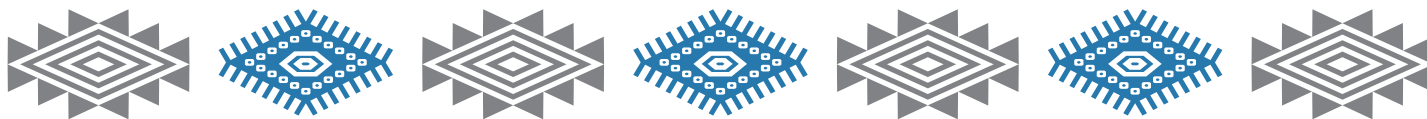
El Programa de Formación Complementaria-PROFOCOM está dirigido a maestras y maestros en ejercicio de los subsistemas de educación regular, alternativa y especial y a los egresados de los Institutos Normales Superiores y las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros; se caracteriza por atender de manera gradual la formación continua como un proceso sistemático y acreditable para la obtención del grado de licenciatura equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestros. Por lo que, como un proceso de formación, está articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

En esta perspectiva, la presente **Unidad de Formación N° 1: Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo** será desarrollada en la modalidad semipresencial, bajo orientaciones metodológicas que respondan a la estrategia formativa en tres momentos: 1) sesiones presenciales, 2) sesiones de concreción y construcción crítica en aula y comunidad y 3) sesiones de socialización de resultados. Dichos procesos educativos son de carácter práctico-teórico-valorativo-productivo y se desarrollan en espacios productivos de enseñanza y aprendizaje, constituidos en el aula, talleres, laboratorios, gabinetes, campos deportivos, campos de producción y el entorno sociocomunitario en general.

Metodológicamente se concreta en cuatro criterios: i) Educación en la práctica, que se expresa en la experiencia (vivencia) y la experimentación (contacto directo con la realidad); ii) Construcción teórica que reflexione, re-semantice, elabore, sistematice y organice contenidos pertinentes y nuevos; iii) Valoración como resultado del momento práctico y teórico, que facilite la autoevaluación del desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas aplicadas a la vida en cuanto a su uso y pertinencia; y iv) Productivo, que integra la práctica, teoría y valoración en actividades y procedimientos técnicos, que muestren la utilidad del conocimiento

La Unidad de Formación N° 1 se constituye en referencia básica de apoyo y guía para la facilitadora y el facilitador y los participantes del programa, lo que orientará la transformación de la práctica educativa en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Pues serán las comunidades de aprendizaje comunitarias, conformadas por maestras, maestros, directoras y directores, que enriquecerán y contextualizarán los contenidos y las actividades de implementación de manera estrecha a su experiencia y a las necesidades específicas de cada contexto.

Para desarrollar cada temática, te sugerimos que le dediques una semana. Asimismo, tu aprendizaje debe partir siempre de tu entorno próximo, la práctica, el análisis, la reflexión, así como la teorización, valoración y producción de conocimiento. Entre las lecturas, consignas y preguntas de reflexión, debes desarrollar tus conocimientos (saber) en concomitancia con los valores (ser) para llevar a la práctica lo aprendido (hacer) y asumir (decidir) una postura educativa transformadora que permita descolonizar la educación.



En su estructura, en el Tema 1 se presentan Realidades que responden al Modelo Educativo como marco de referencia que permitirá desarrollar una reflexión sobre la condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana, condición de dependencia económica, Estado colonial y Estado Plurinacional comunitario, revaloración, re-emergencia, reconstitución, recuperación de las naciones de los pueblos indígena originarios, lo que se convierte en parte fundamental de su análisis.

En el Tema 2 se presentan los fundamentos del currículo desde lo filosófico (Vivir Bien), ideológico político (Descolonización), sociológico (la diversidad y pluralidad cultural de Bolivia), epistemológico (pluralismo epistemológico), hasta lo psicopedagógico (aprendizaje comunitario), poniendo énfasis a la generación de una conciencia productiva, creativa y transformadora que permita la revolución cultural del pensamiento y el saber.

En el Tema 3 se introducen las bases del currículo partiendo de la escuela ayllu de Warisata, seguido de las experiencias de las naciones y pueblos indígena originarios, la teoría histórica cultural de Vigotsky y la pedagogía popular y liberadora latinoamericana de Freire, los cuales orientan en la recuperación de la sabiduría y experiencias históricas de los pueblos y naciones indígena originarias y las grandes reivindicaciones del pueblo boliviano para una educación comunitaria.

Finalmente, en el Tema 4 se presenta el enfoque del currículo haciendo énfasis al enfoque descolonizador (desde los elementos curriculares), integrador y holístico (en las dimensiones y la metodología), comunitario (modo de aprendizaje) y productivo (en la orientación y formación) que muestran a la educación como transformadora de la realidad.

Objetivo holístico de la unidad de formación

Fortalecemos el pensamiento crítico y propositivo con valores de complementariedad y reciprocidad, mediante la reflexión y discusión en espacios de participación activa y comunitaria analizando fundamentos, bases y enfoques del currículo, para transformar la práctica educativa bajo el nuevo modelo de educación.

Criterios de evaluación de las dimensiones

SER: *Fortalecemos el pensamiento crítico y propositivo con valores de complementariedad y reciprocidad.*

- De manera crítica, cuánto se ha participado y se ha aportado en el currículo.
- En qué medida nos hemos complementado y activado en reciprocidad.

SABER: *Analizando fundamentos, bases y enfoque del currículo.*

- Identificación de las características de las bases, fundamentos y enfoques del currículo.
- Reconocimiento de teorías que fundamentan al currículo.

HACER: *Mediante la reflexión y discusión en espacios de participación activa y comunitaria.*

- Trabajo en equipo sin discriminación en colaboración para la elaboración de trabajos de grupo.
- Participación con opiniones propositivas y complementación de puntos de vista.

DECIDIR: *Para transformar la práctica educativa bajo el nuevo modelo de educación.*

- Impacto de la toma de decisiones comunitarias a partir del proceso educativo desarrollado.
- Desarrollo de actividades educativas enmarcadas en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.
- Discusión en los ambientes comunitarios de aprendizaje sobre los temas abordados en la unidad.

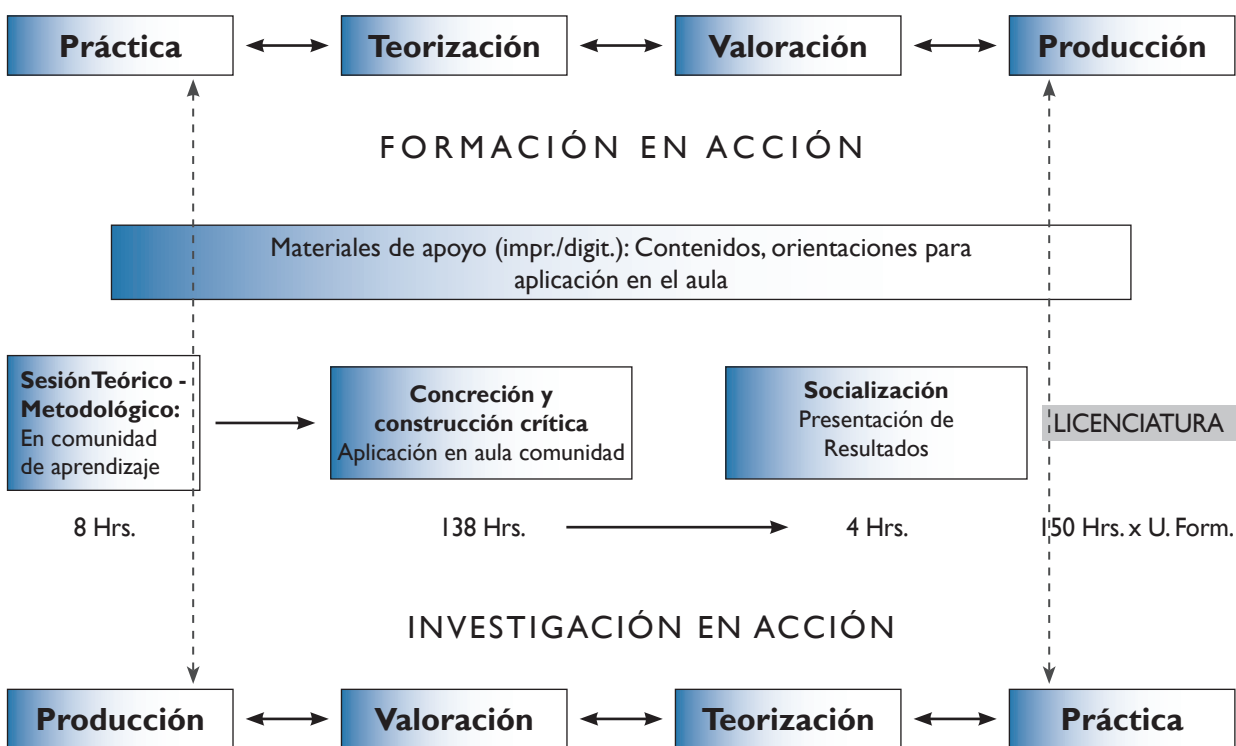


Uso de lenguas indígena originarias

El uso de lenguas indígenas originarias será una constante en la implementación de cada cuaderno de formación en el marco del Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros en ejercicio. La utilización de las lenguas indígenas será desarrollada en los tres momentos de formación previstos en cada cuaderno. Los participantes utilizarán la lengua de acuerdo al contexto lingüístico, en las discusiones sobre los temas de la unidad, en las presentaciones del trabajo de los grupos y otras conversaciones cotidianas; se harán los esfuerzos para promover el uso por parte de aquellos participantes que manejan alguna lengua indígena. En este sentido, en el marco del PROFOCOM se han establecido los grupos de Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CP-TE), mismos que posibilitarán también el uso de lenguas dentro y fuera de la comunidad educativa. Asimismo, se espera que los CP-TE puedan presentar sus productos en lengua originaria.

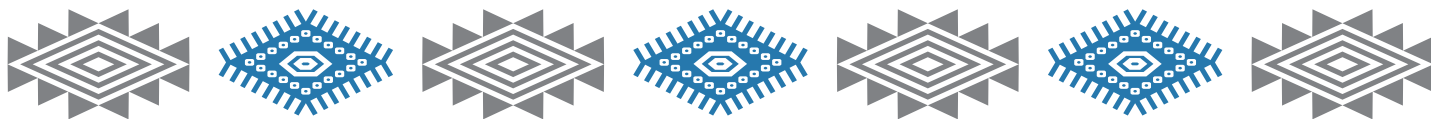
Estrategia formativa del programa

El siguiente gráfico y cuadro presenta la estrategia formativa que será desarrollada en todos los cuadernos de formación.



Momentos de desarrollo de las unidades de formación

PRIMER MOMENTO Sesión Presencial (8 horas – una jornada)	SEGUNDO MOMENTO Sesiones de Concreción y Construcción Crítica (138 horas - en aula y con la comunidad)	TERCER MOMENTO Sesión Presencial de Socialización (4 horas - media jornada)
• Partir con actividades de recuperación de experi-	• Se desarrolla lo aprendido en el contexto de la escuela y la comunidad	• Debatir temas planteados como actividades.



<p>encias, ya sean de vocación, formación o práctica de aula del participante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de contenidos presentando los cuatro temas. • Motivar la discusión. • Desarrollar una clase referencial. • Construir actividades: <ul style="list-style-type: none"> o Establecer momentos. o Metodología. o Motivación, explicación. o Establecer la estrategia de trabajo en grupos, reflexión y problematización. o Apoyarse con lecturas complementarias. o Práctica evaluativa: valorativo teórico. 	<p>con el apoyo de la facilitadora o el facilitador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de concreción - <i>énfasis práctico</i>. • Trabajo en aula abierta. • Realizar visitas a las autoridades comunales. • Establecer relaciones interinstitucionales y analizar problemáticas educativas relacionadas con los contenidos abordados en sesiones presenciales. • Partir de la realidad del aula y/o del centro educativo. • Buscar la mejora de sus procesos encaminando la optimización del proceso enseñanza - aprendizaje "in situ". • Trabajo en comunidades de aprendizaje comunitario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir conclusiones. • Desarrollar la socialización en presencia de las autoridades comunales intervinientes en el proceso del análisis de problemáticas educativas en la comunidad o municipio. <p>La estrategia de socialización debe definirse tomando en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Definir la parte esencial del contenido que se tiene que socializar. o Tomar en cuenta las estrategias que sugieren la unidad de formación, manual del facilitador o adoptar otras. o Garantizar el intercambio de experiencias entre los participantes en un clima de respeto promoviendo una actitud crítica. <ul style="list-style-type: none"> • Realizar diagnóstico de la situación educativa "in situ". • Sistematizar la experiencia vivida convirtiendo en producto de la unidad de formación.
--	---	---

MOMENTOS DE DESARROLLO DE LAS UNIDADES DE FORMACIÓN I

MOMENTO I: (Sesión presencial de 8 horas)

La sesión presencial será desarrollada a través de los siguientes pasos:

Paso I: Diálogo y discusión sobre las preguntas problematizadoras de los temas de: Problemáticas de la realidad boliviana, Fundamentos del currículo y Enfoque del currículo.

La o el facilitador organizará grupos de trabajo de no más de seis integrantes y les proporcionará las preguntas problematizadoras establecidas en el cuadro, de tal modo que mínimamente haya un grupo que trabaje cada tema (Realidades, Fundamentos y Enfoque). Las y los participantes realizarán un diálogo y discusión sobre estas preguntas identificando los aspectos que se consideran como los más relevantes de la discusión.

Los participantes de cada grupo definirán los elementos centrales de su diálogo, y de manera sistemática podrán escribirlo para que pueda ser expuesto.

Temas	Preguntas problematizadoras	Lecturas de apoyo
Problemáticas de la realidad boliviana a las que responde el currículo	¿Por qué ingresó a la normal?	Silvia Rivera <i>Violencia Reencu- biertas</i>
	Desde tu experiencia, ¿crees que la educación que se imparte en las escuelas permite el desarrollo de tu región y de Bolivia?	
	¿Consideras que con los saberes y conocimientos indígenas se puede resolver algunos problemas de la realidad?	Álvaro García <i>Estado Plurinacional</i>
	¿Consideras que lo que enseñas a tus estudiantes/participantes les ayuda a cambiar la realidad en la que viven?	
	Desde tu punto de vista, ¿qué tipo de educación contribuye a la construcción del Estado Plurinacional?	



Fundamentos del currículo	¿Qué tipo de persona queremos formar?	Juan José Bautista <i>Crítica de la Razón Boliviana</i>
	¿Qué entiendes por Madre tierra y por vivir bien?	
	¿Qué diferencias encontramos entre lo que hicimos en nuestro año de provincia y lo que hacemos actualmente?	René Zavaleta <i>Las Masas en Noviembre</i>
	¿Qué saberes, conocimientos y prácticas indígenas hemos utilizado en nuestra vida cotidiana y cómo las hemos aprendido?	
Enfoque del currículo	¿Qué percepción tienes de la participación en la educación de miembros de la comunidad?	
	¿Podrías ejemplificar algunas prácticas educativas que consideres que reproducen prejuicios coloniales?	Salazar Mostajo <i>La Taika</i>
	Según tu opinión, ¿cómo se puede desarrollar una formación que permita relacionar al ser humano con las diferentes dimensiones de la realidad?	
	¿Qué tipo de prácticas pedagógicas y valores pueden impulsar relaciones de tipo comunitario?	
	¿De qué manera la escuela puede convertirse en un actor que transforma la realidad del entorno?	

Paso 2: Lectura y diálogo

En cada grupo se desarrollará la lectura de los textos de apoyo propuestos en el cuadro. Luego, se desarrollará un diálogo y discusión sobre los contenidos de los mismos, problematizándolos a partir de la experiencia discutida en el primer paso.

Paso 3: Plenaria

Cada grupo que trabajó cada tema, expondrá sus reflexiones sobre el diálogo y las lecturas de apoyo realizadas. Se espera que se identifiquen los aspectos centrales de los temas, se debatan ampliamente y puedan ser reforzados por la o el facilitador.

Paso 4: Presentación del tema Bases del Currículo

La o el facilitador elaborará la estrategia que considere más pertinente para desarrollar el tema de las Bases del Currículo.

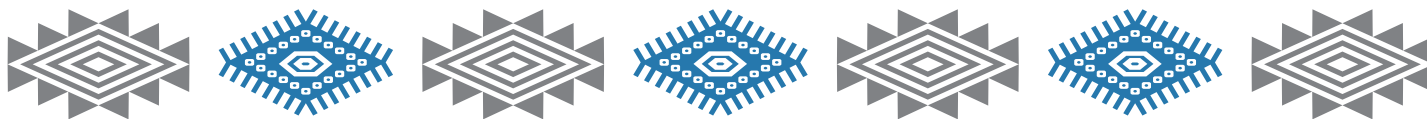
Paso 5: Orientaciones para el desarrollo de las actividades “construcción crítica” y “concreción educativa”

Es fundamental que la o el facilitador organice y brinde información precisa sobre las actividades a desarrollarse en las sesiones de construcción crítica y de concreción educativa desarrolladas en el siguiente subtítulo (Momento 2). Para ello, será de mucha utilidad elaborar un cronograma de actividades, definir responsabilidades y absolver las dudas que tengan los participantes sobre las actividades a desarrollarse en estas sesiones.

MOMENTO 2: (Sesiones de construcción crítica y concreción educativa)

Este momento constituye un aspecto central en el proceso formativo del PROFOCOM, debido a que las y los maestros desarrollan un trabajo comunitario y autoformativo intenso. Este proceso se dará en cada Unidad de Formación.

En este momento se desarrollan tres tipos de actividades: las actividades de formación comunitaria, para lo cual se requiere realizar reuniones entre maestras y maestros y con la comunidad; la actividad de autoformación, básicamente consistente en la realización de las lecturas de apoyo (las que son obligatorias); y la actividad de concreción educativa, que pretende gradualmente introducir elementos nuevos que transformen la práctica educativa de las y los maestros.



El siguiente cuadro resume estas actividades:

Actividades para las sesiones de construcción crítica y concreción educativa por tema

Actividad de formación comunitaria	Actividad de autoformación	Actividad de concreción educativa
Organización de la CP-TE, y definición de roles y funciones y elaboración de un plan de trabajo. Reunión de la CP-TE para analizar la situación de la Unidad Educativa con relación a las problemáticas, debiendo promover la participación de diversos actores locales.	Lectura de todos los textos complementarios del cuaderno. De la misma identificamos problemas y formulamos preguntas, que posibiliten una amplia discusión. Lectura del libro obligatorio de la unidad de formación: <i>Warisata mía</i> , de Elizardo Pérez.	Adaptación de las preguntas problematizadoras para ser trabajadas con los estudiantes y desarrollo de una clase/taller con las mismas, en el marco de los temas trabajados en el presente cuaderno.

MOMENTO 3: (Sesión presencial de socialización, 4 horas)

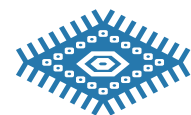
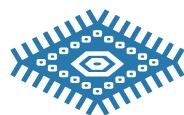
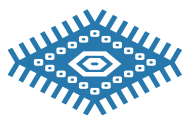
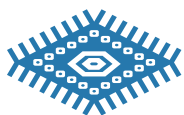
En esta sesión se socializa, se reflexiona y se comparte experiencias; se intercambia saberes y conocimientos y se valora todas las actividades realizadas durante el desarrollo de la unidad de formación. La idea es presentar el resultado de las actividades realizadas y abrir un espacio de valoración comunitaria. La o el facilitador comunitariamente determinará la estrategia más adecuada para este fin.

Producto de la Unidad de Formación

Documento de análisis crítico de la situación de la Unidad Educativa en función de las problemáticas.

El documento estará acompañado de los siguientes anexos:

- ⚙ Actas de reuniones de la CP-TE y actores de la comunidad.
- ⚙ Problemas y preguntas identificadas en las lecturas.
- ⚙ Informe de la clase desarrollada incorporando las preguntas problematizadoras.





Tema 1

Realidades a las que Responde el Modelo Educativo

Un primer aspecto que debemos reflexionar, para comprender la necesidad histórica de un nuevo modelo educativo y de un nuevo currículo, es el relacionado con las realidades a las que responde el modelo educativo, es decir, las problemáticas que no han sido atendidas por los anteriores modelos educativos. Debemos ser conscientes de las cuestiones irresueltas por los modelos educativos del pasado para entender cuál es el sentido de la transformación de la educación que buscamos. Es importante también reconocer que hubo experiencias educativas que enfrentaron estas problemáticas; de hecho, el Modelo Sociocomunitario Productivo busca nutrirse de esas experiencias.

Las problemáticas irresueltas por la educación del pasado pueden agruparse en las siguientes:

- ❖ Condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana.
- ❖ Condición de dependencia económica.
- ❖ Ausencia de valoración de los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originarios.
- ❖ Educación cognitivista y desarraigada.

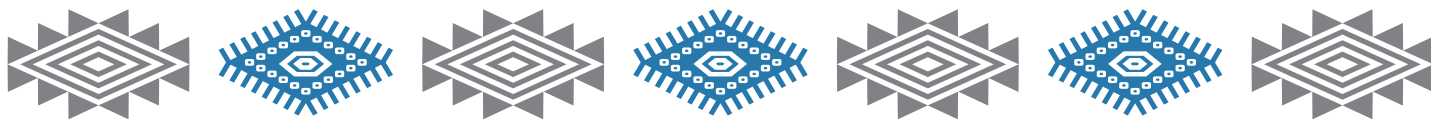
El Estado Plurinacional, y la construcción de un Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, surgen como un intento de respuesta y búsqueda de resolver esas problemáticas de nuestra realidad.

1.1. Condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana

Cuando hablamos de colonialismo, una primera impresión que tenemos es que se trata de una relación internacional, en la que una nación ejerce dominio sobre otras naciones. Esta es una noción fundamental incluso hoy, cuando podemos hablar de un neocolonialismo, pues aunque ya no haya la subordinación político-jurídica a una metrópoli, de cualquier modo existe una estructuración colonial de la economía mundial. Sin embargo, atendiendo los problemas de dependencia derivados del colonialismo o del neocolonialismo, es decir, de esas relaciones de desigualdad y dominio internacional, no hay que perder de vista también los de índole interno de las sociedades colonizadas. Algunos autores hablan en este sentido de “colonialismo interno” (González Casanova), o de colonialidad (Quijano), para referirse a situaciones en las que lo colonial se reproduce al interior de las sociedades, generando también un tipo de subjetividades.

Por ello, cuando hablamos de condición colonial de la realidad boliviana no se hace sólo referencia al dominio neocolonial de algunos países (combatido en el proceso boliviano, en nuestra búsqueda de soberanía política) sino también a las relaciones, subjetividades, conflictos que han continuado hasta el presente, que son vigentes, internos, y que tienen una índole colonial, por ejemplo, en un tipo muy singular de estratificación social.

La educación, por su parte, tenía y tiene, en gran parte, también un perfil colonial que consiste, entre otras cosas, en que se ha naturalizado la jerarquía entre un conocimiento supuestamente universal, legítimo, y los conocimientos indígenas, considerados como meros saberes locales. El conocimiento considerado científico organiza de modo monopólico y monocultural el currículo y el plan de estudios, lo que implica que los conocimientos indígenas se excluyen o, en el mejor de los casos, se incluyen subordinadamente como saberes locales y folclore.



La educación colonial, además, tiene varias otras características, como una valoración mayor de lo intelectual sobre lo manual, y la imposición de la lengua castellana como la única lengua oficial de la educación.

1.2. Condición de dependencia económica

Otro elemento de la realidad colonial a nivel mundial es el despliegue económico de unos países y el empobrecimiento de otros. Toda la economía capitalista mundial está sustentada en relaciones coloniales desde el origen mismo de la modernidad. Es la invasión de nuestro continente lo que le da a la necesitada Europa una situación de centralidad y permite su despliegue económico y cultural, al dotarle de recursos ingentes que dinamizan la economía mercantil.

También hoy estas relaciones de dominación y dependencia internacional se mantienen, y sólo algunos países son los beneficiarios de la riqueza y recursos mundiales, y otros viven una economía distorsionada por atender al mercado mundial, siendo, por ejemplo, exportadores de materias primas, al tener matrices productivas monoproductoras.

La educación de perfil colonial se distancia de la realidad; concentrándose solamente en el aula, aísla a la escuela de su contexto de modo que no es consciente de esta realidad de dependencia económica de la realidad boliviana, ni plantea ninguna articulación o incidencia para transformarla. Esto significa una separación de la manera de concebir la educación y su articulación a proyectos y políticas de despliegue económico en una realidad como la que vive el país. Aquí es necesario resaltar la falta de relación que ha existido entre los proyectos educativos que se han desarrollado históricamente y los proyectos de salida de la dependencia y empobrecimiento que hemos vivido.

Esta problemática plantea con mucha claridad la relación entre educación y proyecto de sociedad. Es claro que en Bolivia no era sólo la educación la que no se planteaba una articulación con el contexto para resolver sus necesidades, sino que eran fundamentalmente los gobiernos los que no tuvieron un proyecto emancipatorio y de auténtica soberanía. Por ello, no es de extrañar que sea en el proceso de construcción del Estado Plurinacional que nos estemos planteando de modo consistente lo relacionado a la educación productiva, es decir, una forma educativa articulada a las políticas de consolidación de la soberanía.

1.3. Ausencia de valoración de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas

Durante toda la historia republicana ha prevalecido en Bolivia una valoración desmesurada de los conocimientos e instituciones de otros contextos. En contrapartida, los conocimientos, instituciones y valores indígenas se consideraron durante un largo tiempo como “primitivos” e inferiores. El conocimiento indígena era considerado como un conjunto de creencias y supersticiones en las que la gente originaria estaba atrapada por su falta de educación.

Más recientemente, esos conocimientos adquirieron un valor como saberes y folclore, pero nunca a la par del conocimiento científico, que sigue siendo considerado como el único con validez.

En la actualidad, esos conocimientos no sólo son considerados como saberes locales, de uso sólo para los pueblos indígenas, sino que se está empezando a reconocer que pueden ser aportes que sirvan también a otros contextos. Varios de esos conocimientos de hecho están estructurando el currículo; por ejemplo, en lo que se denomina la visión holística que ha sido sostenida por la sabiduría indígena de un modo milenario.

Aquí se trata de reflexionar aspectos referentes a la problemática de carácter colonial, de la supuesta superioridad de los conocimientos científicos modernos con respecto a los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originarios; es decir, desde la experiencia propia del participante se buscará comprender la importancia que tienen los saberes y conocimientos de nuestros pueblos en la educación y generar una reflexión acerca de las diversas formas de conocimiento y de la necesidad de un aprendizaje dialógico y complementario entre las mismas, sin la jerarquía que hasta ahora las caracteriza.



1.4. Educación cognitivista y desarraigada

Esta problemática alude a una característica sumamente naturalizada en la educación boliviana: la reducción de la educación a una transmisión de información, y en el mejor de los casos a una formación de las personas, pero que nunca se plantea como una actividad que transforma a las personas, haciéndolas parte de una situación y contexto donde se lleva a cabo la educación. Esta es otra consecuencia de la condición colonial: el aumento de la brecha entre la educación y los procesos económicos, sociales y culturales. Es decir que se trató de una educación desvinculada, sin raíces, que se abstraía de la realidad concreta y presente en que tenía lugar.

Una dimensión del carácter desvinculado de la educación es su sentido meramente cognitivista y transmisivo. Una educación desarraigada lo que hace es que el proceso educativo se vuelva estático, pasivo, se centre en los contenidos, por más alejados y repetitivos que sean.

Frente a esta educación, el currículo se plantea desarrollar una educación transformadora de las personas y de la realidad, al acercar la educación a la vida de la comunidad/localidad/barrio.

1.5. Estado Plurinacional

Para resolver todas estas problemáticas de la realidad boliviana, como pueblo boliviano hemos decidido la construcción del Estado Plurinacional para que configure instituciones acordes a la condición plural de la realidad boliviana. Desde la fundación de nuestro país hemos vivido en un Estado colonial, aparente, que era utilizado patrimonialmente como instrumento de reproducción de los sectores privilegiados y de su cultura, por lo que era monocultural, en franca exclusión y desprecio de las comunidades indígenas que lo sostenían con su trabajo. Ahora estamos ante la posibilidad histórica, en pleno proceso, de construir otro Estado en el que no sólo se incluya lo indígena y a la población marginada socialmente al Estado moderno liberal, sino donde se busque transformar radicalmente el Estado, y se construya una nueva institucionalidad, desde una nueva concepción de poder como servicio al pueblo, fundamentado en la práctica de principios y valores sociocomunitarios.

Un aspecto fundamental de la construcción de un Estado Plurinacional es el papel activo de los sujetos en su concreción. Hablamos de la construcción del Estado Plurinacional porque se trata de un proceso que exige la iniciativa de los sujetos en el sentido de proponer y hacerse cargo de tareas en las distintas posiciones que ocupan. Ello está relacionado con la participación y el control social, pero va más allá. Pues entraña una distinta concepción del poder y de la gestión de lo público, donde el pueblo es su principal protagonista.



Lecturas Complementarias

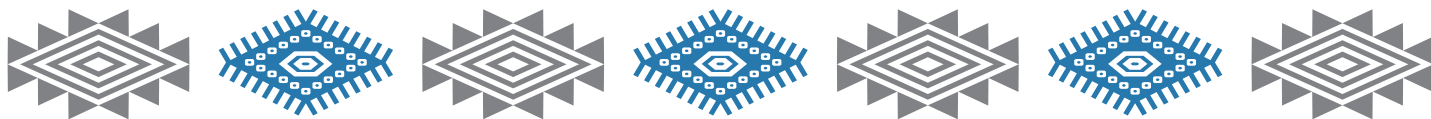
Condición Colonial o Neocolonial de la Sociedad Boliviana

Etnofagia Estatal, Modernas formas de violencia y contraviolencia simbólica

Felix Patzi, La Paz; Vicuña, 2011

Educación descolonizadora, productiva y comunitaria: Ley “Avelino Siñani -Elizardo Pérez”

El paradigma de la educación intercultural bilingüe como política educativa del neoliberalismo entró en crisis desde su inicio debido a que no participaron todos los actores de la educación en la elaboración de la Ley 1565 (Reforma Educativa), sino que fue resultado de un grupo de consultores asesorados por organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. De ahí que todos los ejecutores en el aula sintieron a la ley como ajena y, por parte, de los indígenas totalmente engañados.



Sin embargo, el año 2000 entra en crisis no sólo la Reforma Educativa, sino todas las políticas del neoliberalismo, por una parte, y todas las instituciones y creencias colonialmente estructuradas, por otra. Son el conjunto de los movimientos sociales, protagonizados por los indígenas durante las movilizaciones, que plantean dar fin a la estructura colonial del país, que es producto de una larga historia, y también acabar con las políticas privatizadoras que llevóa delante el neoliberalismo desde 1985, como resultado de la historia corta.

A partir de entonces, los indígenas se convirtieron en actores políticos determinantes en la historia de Bolivia. Ello también rompió todos los esquemas de pensamiento de considerar al indígena como población minoritaria y sobre todo como habitantes del área rural. En ella se develó que el indígena no solamente era una población mayoritaria en términos demográficos, sino que el 70 por ciento de esa población vivía en las ciudades o áreas metropolitanas del país y que su ocupación se había diversificado en múltiples actividades, es decir, que en términos de clase social se había constituido en el grueso del proletariado contemporáneo, pero también como una clase media propietarios de medios de producción que utilizan para realizar un trabajo de manera directa, él y su familia; y otros ocupados en el comercio, a lo que se ha denominado “trabajadores por cuenta propia”. En esta misma línea otros habían incursionado a las diversas ramas de profesionalización. Inclusive algunos se convirtieron en capitalistas.

Esta diseminación diversa en diferentes actividades económicas de la población indígena en las ciudades puso en el debate el tema de identidad, porque para la mayoría de los académicos y políticos éstos ya no serían indígenas sino mestizos. Este concepto por ellos es usado desde el punto de vista del contenido cultural; ciertamente, los indígenas migrantes y particularmente los hijos no tienen casi nada de la cultura indígena como elementos diferenciadores: no visten, no escuchan música, ni hablan el idioma indígena; por el contrario, observamos vestir ropa moderna, escuchar música rap, rock, reguetón y la mayoría son castellanos monolingües y fundamentalmente son consumidores de la producción industrial. Inclusive por estas características de consumo moderno y además como resultado de procesos de alienación o negación de sí misma inculcados históricamente mediante diferentes mecanismos de la educación, la mayoría se *autodefine como mestizo*. Por lo tanto, ni el contenido cultural ni la autodefinición serán elementos de constitución de identidad y factor de unidad del movimiento social indígena, sino más bien estos elementos (cultura y la autodefinición) serán demanda de reivindicación generalizada del habitante indígena en áreas urbanas a ser reconstituidos en un proceso de adaptación a la sociedad moderna y contemporánea.

Sin embargo, a pesar de estas transformaciones poco visibles como indígenas desde el punto de vista cultural, de autodefinición y ocupacional, la sociedad en su conjunto y particularmente la población blanco-mestiza continuó considerándolo como indígena: diferencia encontrada fundamentalmente a partir del color de piel y además la que sirvió como factor de estigma para construir las oportunidades y jerarquías sociales en diferentes campos.

Entonces, la definición de los otros que podemos categorizarlos como la heterodefinición, concepto que ha permitido construir identidades sociales diferenciadores particularmente entre el blanco-mestizo y el indígena. Por lo tanto, *la continuidad o autopropagación biológica* es en última instancia en Bolivia la que define la identidad. Evidentemente, este elemento es más fuerte en Bolivia, debido a que en las relaciones matrimoniales han primado fuertes reglas de endogamia al interior de los grupos sociales blanco-mestizos y también dentro de los indígenas; eso ha hecho en el país que se construyan *fronteras étnicas* que llevó a rechazos y descalificaciones mutuos no fáciles de romper hasta la actualidad.

Estas separaciones a partir de la continuidad biológica sin duda han llevado a la sociedad boliviana a establecer la división social del trabajo y las oportunidades en función de ello y es la que generó la desigualdad social de manera histórica. Para superar este problema es que se levantó los movimientos sociales protagonizados por los indígenas independientemente de su ocupación.

Però esta clasificación social a partir de criterios étnicos que llevo a la desigualdad social no sólo perjudicó en la construcción de la unidad nacional, sino debilitó totalmente la posibilidad a Bolivia de constituirse en potencia económica, ya que el blanco heredó de los españoles de la época colonial una actitud señorial de percibir ingresos económicos de la renta y de la burocracia estatal y forjó una visión de desprecio hacia los trabajos manuales. Y hacia los indígenas dirigió una educación para que ellos mismos despreciaran sus potencialidades económicas, políticas y culturales. De ahí que nadie se interesó en cualificar a la fuerza de trabajo o recurso humano ligado a la actividad productiva y de levantar la economía del país. Por eso también que todos los profesionales optaron por formarse



en ramas humanísticas y sociales como símbolo y práctica de no involucrarse en el trabajo manual. Por eso es que las posibilidades de invenciones tecnológicas y científicas para el potenciamiento económico son nulas.

Es en este contexto la que se va a elaborar la Ley “Avelino Siñani -Elizardo Pérez” para superar dos problemas fundamentales existentes en Bolivia: a) la estructuración colonial de la sociedad, y b) falta de cualificación de la fuerza de trabajo para el potenciamiento de la economía del país. Para superar estos problemas, la ley plantea como principios filosóficos e ideológicos: *la descolonización, comunitario y productiva-económica*, que serán ejes transversales articuladores y orientadores de la visión de la educación boliviana..

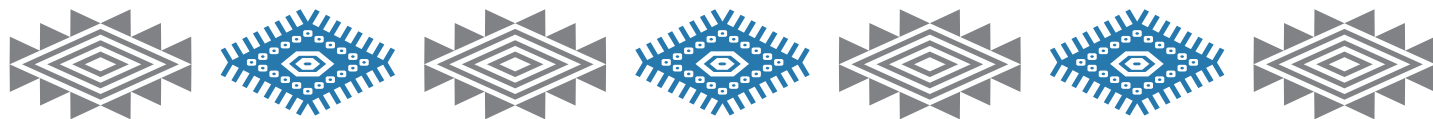
Violencias (re)encubiertas en Bolivia

Silvia Rivera Cusicanqui. La mirada salvaje, La Paz, 2010. Págs. 34-41

Como ya se ha señalado, la hipótesis central que orienta el conjunto del trabajo es que en la contemporaneidad boliviana opera, en forma subyacente, un modo de dominación sustentado en un horizonte colonial de larga duración, al cual se han articulado –pero sin superarlo ni modificarlo completamente– los ciclos más recientes del liberalismo y el populismo. Estos horizontes recientes han conseguido tan sólo refuncionalizar las estructuras coloniales de larga duración, convirtiéndolas en modalidades de colonialismo interno que continúan siendo cruciales a la hora de explicar la estratificación interna de la sociedad boliviana, sus contradicciones sociales fundamentales y los mecanismos específicos de exclusión-segregación que caracterizan a la estructura política y estatal del país y que están en la base de las formas de violencia estructural más profundas y latentes.

PACHAKUTI: Los horizontes históricos del colonialismo interno

- a) El *ciclo colonial*, que constituye un sustrato profundo de mentalidades y prácticas sociales que organizan los modos de convivencia y sociabilidad en lo que hoy es Bolivia, estructurando en especial aquellos conflictos y comportamientos colectivos ligados a la etnicidad, a través de lo que aquí denominamos *colonialismo interno*. En el período colonial formal, la polarización y jerarquía entre culturas nativas y cultura occidental se valió de la oposición entre cristianismo y paganismo como mecanismo de disciplinamiento cultural. Esto implica la culpabilidad y destierro del “hereje” o de todo aquel sospechoso de serlo (y esto incluía a la mayoría de indios y mestizos) a un mundo pre-social y sub-humano de exclusión y clandestinidad cultural.
- b) El *ciclo liberal* introduce el reconocimiento de la igualdad básica de todos los seres humanos. Pero en un contexto como el de la sociedad oligárquica del siglo XIX, se asocia a un conjunto de acciones culturales civilizatorias, que implican una nueva y más rigurosa disciplina: el proceso de individualización y ruptura con pertenencias corporativas y comunales, el cual se legitima en los supuestos derechos asociados a la imagen ilustrada del ciudadano. Este proceso, que en Europa fue fruto de signos de homogeneización cultural y económica, resultó aquí articulado con estructuras y prácticas propias del ciclo anterior, convirtiéndose así en un paradójico y renovado esfuerzo de exclusión basado en la negociación de la humanidad de los indios. En esta fase, un nuevo complejo de ideas-fuerza empiezan a jugar un papel hegemónico como sustento de las reformas estatales y culturales emprendidas hacia fines del siglo XIX, donde el darwinismo social y la oposición civilizado-salvaje sirven –al igual que antaño la oposición cristiano-hereje– para renovar la polaridad y jerarquía entre la cultura de agresión contra la territorialidad indígena, comparable tan sólo a la fase del saqueo colonial temprano.
- c) Finalmente, en 1952 se inaugura el ciclo populista, que se superpone e interactúa con los dos ciclos anteriores, puesto que no hace sino completar las tareas de individuación y etnocidio emprendidas por el liberalismo, creando –a partir de una reforma estatal centralizadora–, mecanismos singularmente eficaces para su profundización: la escuela rural masiva, la ampliación del mercado interno, el voto universal, y una reforma agraria parcelaria de vasto alcance. Éstos constituyeron renovados medios de liquidación de las identidades comunales y étnicas y de la diversidad cultural de la población boliviana. En el plano político, la democratización de facto, implicada por el hecho insurreccional, sería canalizada hacia nuevos mecanismos de subordinación de la “plebe” cholo-india a través de una amplia y centralizada estructura clientelar que convirtió al Estado y la política en esferas exclusivas y excluyentes en manos de una camaleónica casta señorial que hizo de la reforma un singular instrumento para “cambiar sin que nada cambie”. La oposición desarrollo-subdesarrollo, o modernidad-retraso,



resultaron así sucedáneas de un larguísimo habitus maniqueo, y continúan cumpliendo funciones de exclusión y disciplinamiento cultural, amparadas en la eficacia pedagógica de un Estado más interventor.

Tanto las transformaciones coloniales como las que emanaron de las reformas liberales y populistas, significaron, por lo tanto, sucesivas invasiones y agresiones contra las formas de organización social, territorial, económica y cultural de los ayllus y pueblos nativos, tanto del área andina como de las tierras bajas orientales. En este proceso, la población indígena de lo que hoy es Bolivia no se comportó como una masa inerte y pasiva; a partir de la llegada de los españoles a su territorio resistió de las más diversas formas para evitar tanto la consolidación del orden colonial, como las sucesivas fases reformistas que introdujeron renovados mecanismos de opresión y despojo material y cultural. En esta dialéctica de oposición entre invasores e invadidos, se sitúa uno de los principales mecanismos de formación y transformación de las identidades en un país como el nuestro... En este sentido, postulamos que las contradicciones coloniales profundas —y aquellas que, renovadas, surgen como resultado de las reformas liberales y populistas— son, aun hoy, en una sociedad abigarrada como la boliviana, elementos cruciales en la forja de identidades colectivas.

Dependencia Económica

Juan José Bautista, hacia la descolonización e la ciencia social latinoamericana, Rincón ediciones, La Paz, 2012

El proceso de producción del subdesarrollo

Una pequeña revisión de la historia de los intentos de industrialización en Latinoamérica nos está permitiendo entender de mejor modo este problema tan actual no sólo para Bolivia sino para todos los países llamados subdesarrollados o en vías de desarrollo. Aparentemente, la solución a todos nuestros problemas está en la industrialización moderna, o sea, en producir en nuestros países un desarrollo moderno. Sin embargo, la historia de América Latina, especialmente durante el siglo XX, muestra que intentar imponer en nuestras realidades este tipo de desarrollo o industrialización en justamente la causa de nuestro subdesarrollo.

Cuando a principios del siglo XIX nuestros países empiezan a incorporarse al mercado mundial, no sólo que éste ya existe, sino que ya había impuesto sus propias reglas de participación en este mercado. Si tienes mercancías que vender a buen precio, es decir, baratas y de calidad, ingresas; de lo contrario estás fuera del mercado mundial. En América Latina habían cantidades infinitas de materias primas para poder ser explotadas, pero sin haber sido industrializadas; en cambio, en Europa y EUA habían ya muchas mercancías elaboradas y procesadas a muy buen precio para ser compradas al mejor postor; es más, estos países para seguir produciendo más mercancías a muy buenos precios necesitaban urgentemente materias primas para seguir produciendo más y más.

Ahora, por la historia económica de nuestros pueblos sabemos que inmediatamente los países latinoamericanos se independizaron, tenían necesidad de muchos ingresos económicos para sufragar los gastos de las guerras de independencia y, por supuesto, para iniciar nuestros despegues económicos. Ninguno tenía industria establecida o desarrollada, pero todos teníamos abundante cantidad de materia prima y además abundante cantidad de mano de obra barata. Así es que espontáneamente casi todos nuestros países optaron por ingresar en el mercado mundial como productores de materias primas, en estado bruto nada más. Era la manera de producir ingresos inmediatos y para las oligarquías de ese entonces fue la forma más rápida de enriquecerse o de recuperar la riqueza que habían perdido durante las guerras de independencia.

Paralelamente, los países del primer mundo, especialmente Inglaterra, Francia y EUA, necesitaban para seguir produciendo más mercancías competitivas, abundantes materias primas baratas, porque la producción local de materia prima no sólo que empezaba a agotarse, sino que la mano de obra barata empezaba poco a poco a encarecerse por las luchas que las clases obreras impulsaban permanentemente en esos países para mejorar sus niveles de vida. Además que la producción de mercancías competentes en el mercado implicaba no sólo tener materia prima barata, sino que implicaba tener capacidad industrial para producir más, mejor y a precios baratos, de tal modo que sus mercancías pudieran ser sumamente competitivas en la competencia del mercado.

En Inglaterra, desde principios del siglo XVIII se había llegado a la certeza de que la única forma de desarrollarse económicamente hablando era desarrollando la industrialización para poder producir más, mejor y más barato. Lo





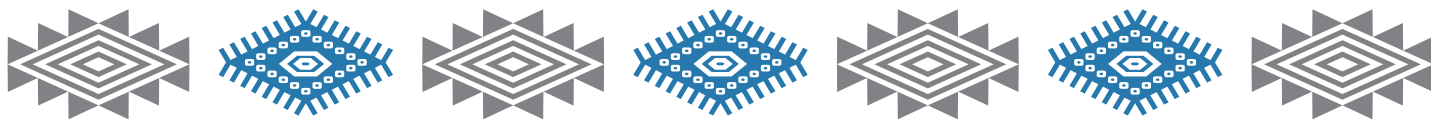
mismo sucedió en Francia y luego en EUA y Alemania. Desarrollar la gran maquinaria e industria se constituyó en algo fundamental, capital y estratégico. Al principio cada país recurrió a sus propias tecnologías ancestrales para empezar a desarrollar poco a poco la técnica, tecnología y luego la industrialización de esas técnicas y tecnologías y luego la industrialización de esas técnicas y tecnologías, proceso que se conoce como la primera industrialización desarrollada a mediados del siglo XVIII. Este proceso bastaba para pasar de la manufactura al primer tipo de maquinaria industrial. El ejemplo máximo se da en el tipo de fundición que se utilizó para producir la primera industrialización; éste era posible con tener un horno de fundición cuasi ancestral. Sin embargo, el desarrollo de la técnica, la tecnología y producción de otro tipo de aceros, metales y aleaciones exigió desarrollar la propia técnica de fundición de metales, es decir, la producción de grandes hornos de fundición industriales. Cuando sucedió esto, apareció por primera vez en la industria lo que ahora se conoce como la producción industrial de fábricas con lo cual se pasó a la segunda industrialización. De la producción de mercancías ahora se pasaba a la producción de grandes maquinarias y de fábricas.

A principios del siglo XIX, justo cuando nuestros países se estaban emancipando, Inglaterra ya había hecho el pasaje de la primera a la segunda industrialización, gracias a la cual fue posible primero la industria ferrocarrilera y luego la producción de grandes barcos a vapor. La producción textil fabril ya era toda una realidad en Inglaterra, esto es, Inglaterra ya podía producir grandes cantidades de mercancías a precio económico y, para esto, para poder desarrollar este tipo producción, de economía e industria, necesitaba expandir sus mercados más allá de Europa, porque allá no sólo que tenía competencia, sino que ya se estaba peleando fuertemente por el derecho a tener mercados propios (las guerras de Bonaparte en parte son para defender la industria y mercado franceses de la intromisión de los ingleses). Esto quiere decir que a Inglaterra le interesaba mucho que nos independizáramos, porque libres de España podíamos ser fértiles mercados para los productos manufacturados y elaborados por la creciente industria inglesa. Pero además podíamos ser grandes proveedores de las materias primas que ellos necesitaban fervientemente. Desde principios del siglo XIX EUA se da perfecta cuenta que la única forma que tienen ellos de desarrollarse es expandiendo su mercado hacia América Latina, es decir, constituirnos en su mercado y a su vez proveedor de materias primas, esto es, hacer con nosotros lo que Inglaterra estaba haciendo con todo el mundo.

Estas condiciones del mercado mundial hicieron que nosotros ingresáramos en él como proveedores de materias primas y a su vez como consumidores de mercancías o productos ya elaborados por la industria inglesa, europea y luego norteamericana. Dicho de otro modo, al convertimos en consumidores de sus mercancías automáticamente nos convertíamos en proveedores de materias primas, porque era lo único que teníamos para pagar sus mercancías. En ese entonces, ingresar en el mercado mundial como productores de mercancías elaboradas implicaba tener lo que no teníamos, industria. Además que ya en ese entonces tener industria implicaba haber hecho el pasaje a la segunda industrialización, lo cual ni siquiera habíamos hecho con la primera, es decir, en cuanto a la producción en general todavía estábamos en la manufactura.

Inglaterra y los países europeos capitalistas sabían que la única forma de que nuestras economías pudiesen ingresar en el mercado mundial era como proveedores de materia prima y nada más, y justamente por ello nosotros éramos grandes posibles consumidores de sus mercancías, y que esta situación era ideal y propicia para que ellos pudiesen seguir desarrollando su técnica, tecnología e industria para producir más y mejor, porque al ser consumidores nosotros de sus mercancías, les permitíamos a ellos vender lo que habían producido, es decir, les permitíamos seguir produciendo ganancias de este proceso de producción exclusivamente a ellos, ganancia con la cual podían seguir invirtiendo en la producción de nueva ciencia y tecnología para producir nuevas formas de producción industrial. Dicho de otro modo, gracias a la compra que nosotros hacíamos de sus productos, al precio que estipulaban sus mercados, muchas veces impuestos por ellos mismos, nosotros financiábamos en parte el desarrollo de su propia industrialización. De tal modo que cuando nosotros queríamos tener industria, no sólo que no teníamos capitales para ello, por el elevado costo de ésta, sino que teníamos que comprarla de ellos, los productores no sólo de mercancías elaboradas, sino también de conocimiento, técnica e industria con la cual producirlas, esto es, desde el principio estuvimos obligados a comprar desde las mercancías hasta la industria y tecnología con la cual poder producir siquiera para el consumo local.

La respuesta natural de algunos de nuestros países fue cerrar nuestras fronteras a la importación de mercancía europea, esto es, optaron por el proteccionismo. La contra-respuesta del capitalismo fue la guerra total contra nuestro proteccionismo.



La destrucción casi total del primer país industrial latinoamericano, como Paraguay a mediados del siglo XIX por Inglaterra apoyado por las oligarquías brasileñas, uruguayas y argentinas, no es casual. Durante el siglo XX, los pocos intentos de industrialización que hubo después de la Segunda Guerra Mundial, fueron ahogados por cruentos golpes de Estado propiciados por el nuevo amo imperial. Mientras tanto, la técnica, tecnología e industrialización ha seguido desarrollándose de tal modo que ahora ya se está haciendo el pasaje de la industrialización a la robotización y la cibernética, y nosotros seguimos siendo proveedores de materias primas a precios baratos que estipulan obviamente los mercados del centro controlados por las grandes corporaciones transnacionales.

Y todo este proceso ha sido hecho, impulsado y desarrollado por la misma concepción con la cual se ha desarrollado casi sin interrupciones hasta ahora el capitalismo y la modernidad, explotando al trabajo humano y la riqueza natural de los países de tercer mundo. Dicho de otro modo, el desarrollo del desarrollo moderno no ha sido propiciado sólo por el desarrollo de la ciencia, la técnica y la industria, sino por la explotación inmisericorde tanto del trabajo humano como de la naturaleza de los países del tercer mundo. Por esto decimos que el desarrollo moderno no sólo que nos ha subdesarrollado, sino que ha producido en general un desarrollo desigual entre los países capitalistas del primer mundo y los del tercer mundo; esto es que, desarrollándose ellos, a nosotros nos han subdesarrollado. Este es el tipo de desarrollo desigual que el capitalismo y modernidad han producido en nuestra realidad.

La pregunta que salta entonces ahora sería la siguiente: ¿si un país como Bolivia quiere desarrollarse de acuerdo a la imagen y semejanza de los países del primer mundo, a quiénes ahora tendrá que explotar?, es decir, ¿qué trabajo humano tendrá que explotar y durante cuánto tiempo para poder hacer su acumulación originaria, o sea, acumular capitales de tal modo que no tenga que verse obligado a comprar tecnología, sino poder producirla? Pero, por otro lado; ¿teniendo como parte fundamental de su pueblo a pueblos que no tienen la misma concepción de la naturaleza que tienen los países del primer mundo, se atreverá a explotar a la Pachamama como lo hicieron y siguen haciendo los países desarrollados del primer mundo?

Cuando uno parte desde la visión que los pueblos originarios tienen de toda la realidad, la única forma de desarrollo que se deduce no es la moderna; es más, esa concepción de desarrollo aparece ahora como irracional, por la enorme capacidad destructora que ella ha desarrollado, produciendo a lo largo de estos cinco siglos crisis y más crisis como la de ahora, donde, como siempre, quienes la pagan son los pobres y la naturaleza.

Como decía Marx, el capitalismo (y en este caso la modernidad) lo único que sabe desarrollar son las fuerzas productivas y el capital, a costa del ser humano y la naturaleza. Ahora de lo que se trata es de desarrollar al ser humano y la naturaleza a costa del capitalismo, las fuerzas productivas que éste ha producido y la modernidad que lo ha cobijado. Esto quiere que del desarrollo de la mercancía y el capital, ahora hay que pasar al desarrollo de la vida humana y la naturaleza, y para esto la experiencia histórica y cultural de nuestros pueblos largamente condenados al olvido ahora se toma fundamental, máxime cuando ahora por primera vez en la historia asistimos a la posibilidad de que la naturaleza, la vida que ella ha producido y produce, se puede agotar. Que si esto ocurriese, la vida humana sería entonces imposible. Desarrollar entonces ese tipo de responsabilidad, de cuidado con la naturaleza y de solidaridad con los miles de millones de hambrientos y pobres que hay en el mundo, aparece entonces ahora ya no sólo como una alternativa más, sino como la opción más racional, si no queremos seguir viviendo atrapados por la irracionalidad moderna persistiendo no sólo en su forma de vida, sino, en este caso, en su concepción de desarrollo.

El fantasma del desarrollo en América Latina

Anibal Quijano. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, 2000, Vol. 6 N°2 (mayo-agosto). Págs. 73-90

La dependencia histórico-estructural: la experiencia de América Latina

Los grupos sociales que en América Latina conquistaron el control del poder en el momento de la Independencia eran los blancos de la sociedad. Y aunque en cada uno de los nuevos países eran una reducida minoría, ejercían la dominación y la explotación sobre una abrumadora mayoría de indios, negros y mestizos. Estos no tenían acceso al control de ningún recurso de producción importante o fueron despojados del que habían tenido durante la Colonia, y además impedidos de toda participación en la generación y en la gestión de las instituciones políticas públicas, del Estado. La colonialidad del poder era la base misma de la sociedad.





Con el control concentrado de los recursos de producción y de las instituciones y mecanismos de autoridad política, tales blancos no sólo se percibían y se sentían distintos de los indios, negros y mestizos. Se consideraban, por raza, naturalmente superiores y próximos a los demás blancos, esto es, europeos. Por sus intereses de explotación, de una parte, y por la clasificación racial, asumían necesariamente que sus intereses sociales y su cultura eran directamente antagónicos con los de esa inmensa mayoría dominada, pues el control del poder lo ejercían, precisamente, sobre la base de esa colonialidad de la clasificación social de la población.

En consecuencia, tanto en la dimensión material como en la intersubjetiva de las relaciones de poder, los intereses y las afinidades de los dominadores de los nuevos países estaban imposibilitados de toda posible comunidad, es decir de alguna posible área o esfera común, por mínima que fuese, con los intereses de los dominados, no sólo y no tanto en el ámbito interno de cada espacio de dominación o país, sino, precisamente, en relación con los intereses de los grupos dominantes de los países del centro, en Europa o fuera de ella.

Eso explica por qué en América Latina en su conjunto –aunque con muy importantes particularidades y distancias entre los países– durante todo el siglo XIX los grupos dominantes articularon sus intereses exclusivamente a los de sus pares, la burguesía blanca, especialmente la de los países más poderosos, como Inglaterra y Francia y más tarde Estados Unidos. Y en medida alguna a la de los sectores dominados de la población de sus propios países. No se trataba de una subordinación a la burguesía del centro, sino de una comunidad de intereses fundada en la colonialidad del poder dentro del capitalismo mundial. La subordinación vino después, como consecuencia de esa articulación o comunidad de intereses, ya que toda articulación de intereses entre los grupos dominantes latinoamericanos y los europeos sólo podía hacerse con los primeros como socios menores.

Esa condición de socio menor en la asociación de intereses con la burguesía del centro era, por cierto, el resultado de la política colonialista de los tres siglos anteriores, que extrajo riquezas y trabajo de manera gratuita de los territorios y poblaciones americanas, y que en las áreas llamadas ahora andinas y que formaban el Virreinato del Perú consistió, desde el comienzo del período borbónico en el Imperio Español, casi enteramente en un saqueo continuado de recursos y de eliminación de las bases de la previa gran producción manufacturera, minera y de agricultura comercial, todo lo cual, además, se combinó con el abandono del Pacífico en el tráfico comercial mundial y la ascensión hegemónica del centro y norte de Europa en el capitalismo mundial. Pero los efectos de esa política colonialista fueron agravadamente reproducidos por la nueva articulación dependiente fundada en la colonialidad del poder.

Es de esa configuración de poder en el capitalismo, fundada no en la imposición sino en la comunidad de intereses, a su vez fundada en la colonialidad del poder, local y global, de lo que da cuenta el concepto de dependencia histórico-estructural. Esta es, rigurosamente, un componente de la colonialidad del poder en el capitalismo mundial.

Ausencia de Valoración de Saberes y Conocimientos los Pueblos Indígenas Originarios

*Acerca de la educación en el mundo originario Pre Inca
José Illescas. Ed. Tukuy Riqch'arina, 2002. Págs. 407-411*

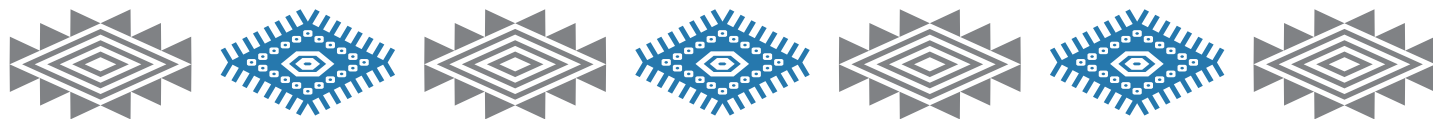
LA CIENTIFICIDAD Y LA UNIDAD DEL SER Y DEL SABER

El Individuo-Individualidad en su Uno-Todo-Todo-Uno fue una Sabia o Sabio Integral, no expresaba en su Ser-Estar-Hacer-Saber sólo “cientificidad”; la “ciencia”, en la estructura de su Saber, era nada más que un fundamento o una “parte”, y no Todo el Saber, y he allí que podemos decir que el Saber no era “cientificidad”: era más que la “pura” “ciencia”.

El Saber era el Pachayachaychik y el Poder de Hacer, el Pachakamak, y es al “interior” del Pachakamak que se encuentra el Poder de la “Ciencia-Tecnología” Ancestral Originaria:

El Saber no era una “filosofía”; la “filosofía” fue y es producto de La No Unidad, Occidental Antropocéntrica, que reproduce invertidamente a la Pacha sobre todo empleando el potencial de la “razón”.

El Saber no era una concepción del mundo que cuando “concibe”: concpciona al mundo o a la Realidad en forma invertida separando a la Realidad del “sujeto” concpcionador.



El Saber era la vivencia concéntrica-excéntrica del sentimiento-existir-hacer-pensar, y viceversa, en y sobre la totalidad de la Pacha por ser “parte” de ella y no Estar “fuera” de ella. Tal Saber se realizaba en el Individuo-Individualidad, o la Familia, o la Sociedad, o la Cultura, o la Civilización, o Lo Humano Integral de La Unidad con el desenvolvimiento de todas sus potencialidades o realidades pachakutianas de la internalidad-externalidad de cada Uno-Todo.

La Ciencia-Tecnología Ancestral Originaria reprodujo sin inversiones la realidad de la Pacha por el Cosmozer las combinaciones-intracombinaciones en: el equilibrio, la complementación, el consenso, la identidad, la vibracionalidad, la contracción-expansión, la concentralidad-excentricidad, la relatividad-absolutez, lo finito-infinito, las analogías, las correspondencias, los períodos-ciclos-ritmos-frecuencias, las diferencias- semejanzas, etc.

La “Ciencia-Tecnología” Ancestral no fue la Sabiduría, pero sí fue realizada con Sabiduría y formaba parte de la Sabiduría.

La Sabiduría tampoco es un simple o gran Saber; es sobre TODO un HACER TOTAL combinado e intracombinado de lo Unidimensional y lo Multidimensional de la Pacha en su Compactabilidad-Incompactabilidad e Incompactabilidad-Compactabilidad en su Estar-No Estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre nomás.

El Problema de la Castellанизación

La Educación Indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales

Roberto Choque

La castellanización del indígena, como postura política de civilización, tuvo sus defensores, pero también hubo quienes percibieron la importancia de los idiomas nativos en la enseñanza. Según Georges Rouma, el primer trabajo de la formación precisaba una educación intensiva que pudiera llegar a ser perfecta con algunas modificaciones de detalle, idéntica a la que se daba a los niños en la ciudad. La enseñanza del castellano debía ser por el método directo, proveyendo a los jóvenes una serie de ejercicios destinados a desarrollar el poder de atención, la memoria, la inteligencia, así como proporcionarles actividades de motivación. Lamentablemente este procedimiento ocasionaba una mecánica repetición de vocabularios sin que los alumnos indígenas pudieran entender su significado. Esta situación producía además el ausentismo de los alumnos. Los procedimientos empleados eran los usados en las escuelas Froebelianas para desarrollar la inteligencia de los niños adaptados a un medio como es el altiplano. Para Claudio Sanjinés la castellanización del indígena constituía una necesidad importante para la unificación de la República.

La historia había demostrado cómo los grandes conquistadores impusieron su idioma a los pueblos sometidos. Así, la expresión del dominio Inka conllevaba la imposición del idioma qhichwa a los aymaras pese a haberse resistido... la extensión del castellano en el mundo indígena no significaba 'la conquista avasalladora de un pueblo sobre otro pueblo', sino el ensanche de la civilización moderna. En las comunidades indígenas del altiplano boliviano, las lenguas más usuales eran el qhichwa y el aymara, lo cual generaba “el dilema siguiente: o se debe hacer la clase en la lengua materna del niño o es necesario enseñarle a hablar en español antes de comenzar los estudios primarios propiamente dichos”. Claro está que debía usarse previamente la lengua materna para formar los vocabularios. Como no existía ninguna consulta a las propias autoridades indígenas ni a los padres de familia sobre este aspecto, las autoridades de educación decidieron rechazar la opción de enseñar en la lengua materna, justificando su decisión de este modo:

- a) Las lenguas indígenas que presentan un gran interés desde el punto de vista de la lingüística comparada, y de cultura actual de las razas indígenas, tiene un valor muy reducido. Esas lenguas no poseen literatura, y el hecho de enseñar a leer en ellas, constituye una pérdida de tiempo, pues la lectura no tiene utilidad superior que la de ser un instrumento de trabajo que sirve para adquirir conocimientos por medio del libro y del periódico.
- b) La comunidad de aspiraciones nacionales, la formación de ciudadanos buenos y conscientes de sus derechos y de sus deberes no puede hacerse sino por medio de la castellanización previa del indígena, en vista de que la [única] lengua oficial es el español. Si no queremos formar estados indígenas dentro del Estado, si queremos asimilar al indio a la vida nacional, la cual no es realizable sino por medio de la lengua nacional. (Ministerio de Instrucción 1916,5)



La decisión de no enseñar a partir de las lenguas nativas las justificaban por no tener una literatura que sirviese como un instrumento de trabajo para adquirir conocimiento y su enseñanza; por tanto, significaría “una pérdida de tiempo”. Sin embargo, la posición política va más allá de la cuestión lingüística puesto que con la castellanización se incorporaba o asimilaba al indio a la vida nacional de una minoría de cultura occidental con el pretexto de modernización. Era una política nacionalista que implicaba “la formación de ciudadanos buenos y conscientes de sus derechos y deberes”.

El problema no sólo era el idioma, sino también el contexto cultural del indígena aymara-qhichwa y waraní, principalmente. Por consiguiente, no sólo bastaba atacar a la cultura de incorporarl indígena “dentro de la vida del organismo nacional”.

¿Qué significaba educar a los indios en su propio idioma? Significa dividir más a criollo-mestizos e indios, sin permitirles conocer lo bueno y lo malo que tenían, sin incorporarlos a la vida nacional. El tiempo ha demostrado que no lograron hacer desaparecer el idioma originario con la castellanización; tampoco se pudo unificar a los indígenas y a los criollos-mestizos.

Educación Cognitivista y Desarraigada

Yamila Gutiérrez, Marcelo Fernández, Niñas (des)educadas. Entre los saberes del ayllu y la escuela. La Paz, PIEB. Págs. 74-75

Métodos de enseñanza

Las clases se inician con el saludo entre el maestro y los alumnos. De entrada, el peso militar del profesor se siente mediante varias convenciones, una de ellas es que los estudiantes deban ponerse de pie en cuanto ingresa el maestro o eventualmente el Director, quien exclamará: “¡Buenos días, alumnos!”, sin diferenciar entre niños y niñas, para obtener la respuesta: “Buenos días profesor/profesora (o señor profesor)”.

La siguiente orden es: “Tomen asiento”, a lo que los alumnos responden:

“Gracias, profesor”, dependiendo de cómo lo haya dispuesto el docente desde inicio de clases. Otra regla para los alumnos es quitarse las gorras o sombreros para entrar al aula pues no está permitido pasar clases usándolos. Nada justifica que los niños tengan que sacarse el gorro o ch’ullu; debería permitirse su uso, considerando el ambiente frío de las aulas, sobre todo en invierno, y que para los hombres de la comunidad es característico llevar ch’ullu bajo el sombrero.

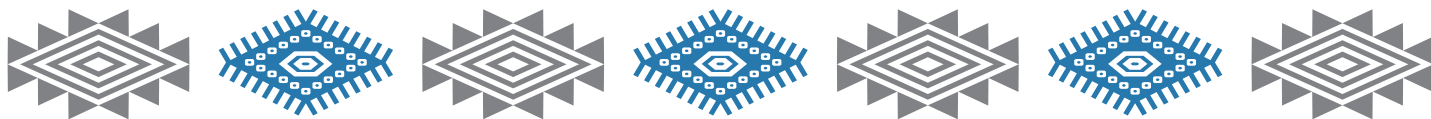
Al inicio de la jornada, tras el saludo, en algunos cursos es habitual que el o la profesora ordene a una de las niñas salir al frente para dirigir dos Padre Nuestros que rezan todos los alumnos. En otras aulas, las clases se inician con un diálogo en aymara, que el profesor impulsa sobre algún tema coyuntural o alguna anécdota propia.

En otros cursos, en la puerta de ingreso existe un fichero de control de asistencia, donde cada alumno debe encargarse de volcar su ficha, según su llegada, de manera que los profesores lo tengan en cuenta. En los cursos que no cuentan con este sistema, los maestros llaman lista.

Otra forma de iniciar la clase es con preguntas del maestro: “¿en qué día, mes y año estamos?”, “¿en qué parte hemos quedado la anterior clase?”, “¿qué número lección nos toca avanzar hoy?” o con la instrucción: “saquen sus libros”. En otros cursos, se recurre a dinámicas corporales como el “calentamiento de manos”. Estos son ejemplos de tecnologías de transformación de la cotidianidad de los niños, de su habitus indígena-campesino, para acentuar el ritmo de vida dictado por el reloj y el calendario no-agrícola; lo que devela desprecio por los conocimientos propios y el control de la expresividad emotiva y corporal de los alumnos.

Seguidamente, se desarrolla la asignatura que corresponde, respetando las horas y materias establecidas en el horario de cada curso.

Bajo la premisa de que los maestros son prácticamente “dueños de las clases” y los alumnos tienen la obligación de aprender, cada docente usa el método que mejor pueda facilitar su trabajo para cumplir con su programa curricular



aprobado por el Director. Así, son habituales los recursos de la memorización, la repetición, la copia del pizarrón y el dictado; éstos son factores comunes en las clases de las diferentes asignaturas y niveles. Algunas veces, se tiende a reemplazar el pizarrón y la tiza por papelógrafos tamaño resma, previamente elaborados.

Dentro de la memorización y repetición, son usuales las “recitaciones” en la asignatura Lenguaje y Comunicación. En el curso cuarto A, por ejemplo, el profesor fijó en la pizarra un papelógrafo con la letra de un poema de tres párrafos en aymara, titulado: *Munata Yatiq'iri* (queridos niños y niñas), dado a los alumnos y dio la orden de memorizarlo para luego recitarlo. Luego de haber dado a los alumnos un tiempo para aprender el texto, el profesor sacó al frente a cada niño para que recite sin leer. Cuando le tocó el turno a una de las niñas, Laura, se puso nerviosa y se quedó callada, aunque ella había aprendido la poesía pues la repetía completa y sin mirar al pizarrón cuando estaba en su asiento. En la lección, tres niñas se destacaron por ser las que mejor recitaban y las que más querían participar, mientras los demás alumnos se abstenían. Luego de haberla memorizado, todos debían copiar la poesía en sus cuadernos.

Las prácticas de memorización son comunes para conceptos, definiciones o significados de términos. También es usual que los profesores anoten en el pizarrón el título y subtítulos del tema a avanzar y procedan a dictar su contenido. El inconveniente mayor de los ejercicios de “copia” es que si el maestro tiene problemas con su ortografía, los alumnos aprenderán sus errores; a propósito, podemos citar un hecho que se dio en el cuarto curso, cuando el maestro hizo referencia al término experimento y una de las niñas le preguntó: “Profesor, ¿cómo se escribe ‘experimento?’”; el docente muy gentilmente se acercó al pizarrón y escribió: “experimento”; u otro docente que escribió “barios” en vez de “varios”. Estas son las vías del proceso de “castimillanización”, que a la hora en que los comunarios estén en la ciudad tendrá serias consecuencias.

Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara – quechua en Bolivia

Esteban Ticona

Eduardo Leandro Nina Quispe: el político y el educador aymara¹

Educación del indio: primera etapa de lucha

Comprender la lucha emprendida por Eduardo Nina Quispe para que el indio tenga acceso a la educación (alfabetización) es comenzar a recuperar en nuestras propias raíces culturales el intento de realizar una experiencia educativa. Pero también significa la comprensión de una sacrificada lucha de aymaras, quechuas y otros pueblos nativos en busca del acceso a la escuela.

Como señala Claire:

Ninguno de estos precursores de la educación indigenista se libró de castigos, cárcel, amenazas, burlas y a veces la muerte (Claire 1986:21).

A partir de la segunda mitad de la década de 1920 y principios de la de 1930, Eduardo L. Nina Quispe comenzó a plantear que la liberación de los aymaras, quechuas, tupi-guaraníes, moxeños y otros pueblos originarios de esta parte del continente americano sería posible a partir de una genuina educación y alfabetización, con contenidos programáticos propios. Es en este entendido que Nina Quispe empezó a desarrollar su labor educativa en la ciudad de La Paz.

Sobre la base de los antiguos ayllus asentados en los suburbios de la ciudad, se creó, desde tiempos coloniales, una serie de gremios indios.

Estos gremios se vieron fortalecidos con la migración aymara, que se intensificó en las décadas de 1910 – 1920 a raíz de la represión terrateniente. Así surgieron poderosas organizaciones gremiales indígenas, como las de albañiles, lecheras, picapedreros, carniceros o matarifes, etc. Fue precisamente en el gremio de matarifes donde Nina Quispe estableció la base principal para la organización de la “Sociedad República de Kollasuyo” o “Centro Educativo Kollasuyo”, en su primera etapa de creación, entre los años 1928 y 1930.

1. Las primeras versiones se publicaron bajo el título de “Conceptualización de la educación y alfabetización en Eduardo Leandro Nina Qhispi”, en Choque Canqui et al. (1992:99-108) y “La educación y la política en el pensamiento de Eduardo Leandro Nina Quispe” en Ticona (2005: 101-106).



Paralelamente, el gobierno y la iglesia católica de entonces, asesorados por intelectuales social-darwinistas, intentaban implementar políticas indigenistas de educación del indio mediante la Gran Cruzada Nacional Pro-indio, que pretendía “civilizar” al indio y borrar su identidad cultural propia. Según un documento de la iglesia católica se afirmaba:

...el indio por el momento y por muchísimo tiempo, y tal vez casi nunca, podrá escalar a la altura de los hombres civilizados, que tienen el concepto claramente formado del estado de adelanto del siglo en la que viven, casi hasta definirlo, si es posible el estado del ambiente religioso, político, social comercial, industrial, etc. Del mundo entero (Un incógnito 1926: 7).

El gobierno boliviano, a la cabeza del presidente Hernando Siles, mediante el Ministerio de Instrucción Pública, publicitaba la supuesta convicción de redimir al indio. A Gehain, que fungía de Director General de Instrucción Pública, se le atribuía aportar decisivamente hacia “una nueva evolución en la educación cultural”, que no era otra cosa que la castellanización del indio. Abel Retamoso, difusor de estas ideas, decía:

Constituida la colonia administrativa, civil y militar, sería labor primordial e indispensable la enseñanza del castellano, ya que toda la cultura y civilización tiene que difundirse en este idioma: de otro modo, esa civilización tendría que someterse o al idioma aymara o al idioma quechua, lo que haría mucho más difícil nuestros propósitos (Retamoso 1927:44).

La prioridad estaba puesta en la castellanización como una manera de “preparar al indio para su alfabetización” (Claire 1986:36). Eduardo L. Nina Quispe, pese a recibir la influencia de la Cruzada Nacional Pro-indio, en la tarea de alfabetizar comenzó a forjar una escuela aymara en su propio domicilio, a la que asistían en su gran mayoría los hijos de los matarifes. Esta experiencia es recordada por él mismo de la siguiente manera:

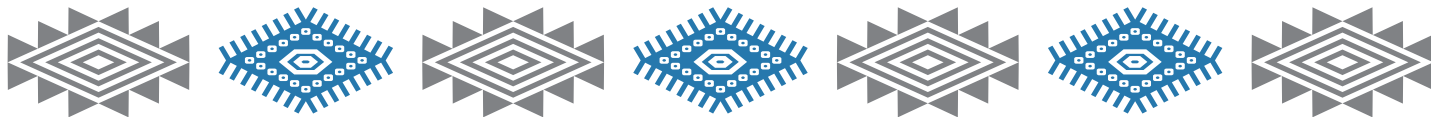
Cuando se inició la Gran Cruzada Nacional Pro-indio leía los comentarios en los diarios; en las calles me detenía frente a los cartelitos y entonces pensé: ¿Por qué no puedo secundar esta obra? Yo que íntimamente conozco la tristeza del indio macilento y vencido; yo que he sentido sollozar en mi corazón el grito de una raza vejada, visité varias casas de mis compañeros, haciéndoles comprender el beneficio que nos aportaría salir de los caminos ásperos de la esclavitud. Pasó el tiempo, mi humilde rancho era el sitio de reunión del gremio de carniceros; éstos acordaron enviarme sus hijos para que les enseñara a leer (El Norte, 28/X/1928).

La experiencia no tardó en ser recibida con simpatía por importantes autoridades de gobierno e intelectuales progresistas. Los primeros suponían que estaban en tareas coincidentes y comunes, mientras que los últimos encontraban una respuesta indígena a los planteamientos del gobierno sobre la problemática de la alfabetización y educación indígena. De esta manera, Eduardo L. Nina Quispe se fue convirtiendo en portavoz y líder de los ayllus y comunidades de distintas zonas del país, con amplias facultades para representar a aymaras, quechuas y tupi-guaraníes ante los gobiernos de turno. Su constante preocupación en bien de sus hermanos le permitió abrir otros espacios de enseñanza. Este hecho fue relatado por él mismo en los siguientes términos:

Mi casita era ya pequeña, y entonces pensé en solicitar a la municipalidad un local más apropiado para dictar mis clases. Personalmente hice gestiones; muchas veces me detenía un buen rato en las puertas, porque temía ser arrojado ya que mi condición social no me permitía hablar un poco fuerte; sentía que mis pupilas se humedecían, y este mismo me daba impulsos para seguir adelante (El Norte, 28/X/1928).

Sus sugerencias se vieron coronadas con éxito al serle concedida un aula de una de las escuelas municipales para que pueda continuar su labor:

Al fin conseguí que me cedieran una clase en la escuela nocturna de la calle Yanacocha No. 150. Lleno de alegría les comuniqué la buena nueva a mis alumnos, y antes de que tomara posesión de la clase hicimos la “challa” para que la buena suerte nos ayudara, y así fue cómo día a día crecía el número de mis discípulos. El inspector, señor Beltrán, me obsequió algunos cuadernos, libros y pequeño material de enseñanza. He ahí cómo a los siete meses pude lograr que mis alumnos tomaran parte en la exposición junto con otras escuelas (El Norte, 28/X/1928).



Al finalizar la primera gestión, el resultado de esta experiencia escolar con niños aymaras fue haber contado con 57 alumnos como asistentes regulares. Al culminar la tarea escolar de 1928, los educandos que pasaron por las aulas de su escuela no sólo comenzaron a surgir como buenos alumnos, sino que estuvieron en la capacidad de competir con los alumnos regulares de otros establecimientos municipales. Un certificado otorgado por el Inspector Técnico de Instrucción Municipal señala:

En el mes de octubre del año 1920, presentó en el local del Teatro Municipal, conjuntamente con los planteles educacionales municipales, una exposición de los trabajos ejecutados por los alumnos de la escuela de su cargo, habiendo merecido el aplauso de la prensa, de los HH. Concejales y del público (cit. en Nina Quispe, 1933:1).

Estas acciones se lograron sin el apoyo de ninguna subvención económica oficial, pues su labor gratuita como maestro se alternaba con el trabajo cotidiano para obtener su subsistencia:

En el día trabajo en una panadería y en la noche me dedico a mis alumnos juntamente con mi hijo Mariano, que tiene grandes condiciones para ser más tarde un hombre de bien (El Norte, 28-X-1928).

Los resultados de su trabajo encontraron eco en el presidente de entonces, Hernando Siles (1926-1930), con quien se entrevistó personalmente, ganándose la simpatía y el respaldo oficial:

...uno de mis recuerdos más gratos en la visita que hice al señor Presidente de la República. Tímidamente ingresé a palacio, pero luego que conversé con el caballero Siles desapareció mi temor. Le expuse mis propósitos y me felicitó por mi obra, prometiéndome ayudar en todo. Al despedirme me abrazó cariñosamente. Sus palabras me alentaron tanto, que gozoso les conté a mis alumnos de la entrevista, haciéndoles ver cómo la primera autoridad era ya para nosotros un gran apoyo (El Norte, 28-X-1928).

La experiencia educativa con niños aymaras y sus buenas relaciones con las principales autoridades, intelectuales y dirigentes comunales contribuyeron a la maduración del pensamiento de Nina Quispe, quien ya tenía en 1928 el proyecto de crear la “Sociedad República del Kollasuyo” o “Centro Educativo Kollasuyo”. También maduraba la forma de implementar las tareas de alfabetización, de modo que quienes protagonicen la acción fueran los propios aymaras analfabetos, que debían educarse de acuerdo con su propia realidad nacional y cultural. En la entrevista citada se refirió a sus proyectos de la siguiente manera:

Pienso formar un Centro Cultural de indios y pedir a los intelectuales que semanalmente nos ilustren con su palabra. Quisiera hacer también una gira de propaganda por el altiplano y reunir a todos los analfabetos. A principio del año entrante lanzaré un manifiesto por la prensa para que vengan a mí todos los indios que desean aprender a leer; así tendré la satisfacción de transmitirles mis pequeños conocimientos (El Norte, 28-X-1928).

Conceptualización de educación y alfabetización

“*Jach’ajaqirus, jisk’ajaqirusjaqirjamawuñjañaxa*”, profesa un proverbio aymara, que traducido literalmente al castellano quiere decir: “Tanto a las personas grandes, como a las pequeñas, hay que mirar como gente”. Es decir, que sin distinción de edad o posición social, es necesario el respeto mutuo entre personas. Este dicho constituye uno de los principios éticos de la cultura aymara, por lo que en todas las instancias de relación social se halla garantizada una comunicación respetuosa.

Consideramos que Eduardo Nina Quispe aplicó este principio ético aymara en la enseñanza a los niños y en la tarea de alfabetización, convirtiéndolo en la base ideológica de su propuesta de educación. Al respecto, dice:

Lo primero que enseño es el respeto a los demás. Les explico el significado de la palabra justicia, haciéndoles ver los horrores que causa el alcoholismo, el robo y las consecuencias de estos vicios (El Norte, 28-X-1928).

Esta propuesta muestra que Nina Quispe no sólo estaba preocupado por la educación, sino también por una formación integral de sus educandos dentro de los principios éticos e ideológicos de su cultura. Por eso buscaba



que sus enseñanzas sean la toma de conciencia del indio respecto a su realidad de opresión e injusticia. En este entendido, planteaba una especie de “educación liberadora”, aunque con un contenido de descolonización. Por eso se centraba el tema de “justicia”, que era una idea avanzada y peligrosa para su época, ya que sus enemigos q’aras o criollos sólo veían en su escuela el foco de formación “comunista” y de rebelión india.

Su lucha contra la operación y explotación latifundista se hizo explícita en sus memoriales ante los poderes públicos. Así la plantearon en una solicitud dirigida a la Cámara de Senadores por él y los preceptores indígenas Pedro Castillo, Adolfo Ticona, Feliciano Nina y Carlos Laura:

En nuestra calidad de preceptores indígenas que hace tiempo hemos dedicado nuestros esfuerzos a desalfabetizar a nuestros congéneres, ocurrimos ante el H. Senado Nacional para pedirle respetuosamente se sirvan dictar leyes y resoluciones legislativas en amparo de nuestra desgradada raza...de la explotación inicua de que es objeto de parte de propietarios latifundistas que no ven sino el provecho propio sin que les importe el nuestro (26-VIII-1929, cit. en Nina Quispe, 1933:4).

El marco de agudo racismo que existía y que aún subsiste por parte de la oligarquía criolla con respecto a las sociedades indígenas nos lleva a deducir el difícil contexto en el que luchó y propugnó sus ideas. En este ámbito surgió, el 23 de septiembre de 1929, la Sociedad de Educación Indígenal Kollasuyo, que tenía como principal objetivo la difusión de estos mensajes de liberación, enmarcados dentro de una tarea de alfabetización y educación del indio por los propios indios.

Al principio, la creación de la Sociedad tuvo el respaldo de varias esferas sociales dominantes, como es el caso del presbítero Dr. Tomas de los Lagos Molina, quien fue nombrado presidente honorario de esta Sociedad. La información periodística resalta que la sede de fundación de la sociedad era la escuela sostenida por la parroquia de San Sebastián:

Ayer fue inaugurado solamente el Centro de Educación Indígenal en el local antiguo del Liceo San Sebastián, habiendo asistido a esta ceremonia los representantes indígenas de los diferentes cantones (El Norte, 24-IX-1929).

A partir de este Centro de Educación Indígenal, Eduardo Nina Quispe plantea que la solución al problema de la educación se dará a partir de la toma de conciencia de los propios indios y participación activa en el proceso de educación. La crónica periodística resalta el discurso de Nina Quispe en esta ocasión:

...abrió la sesión el maestro Eduardo Nina Quispe expresando que siendo un anhelo de todo patriota indígena preparar la instrucción y educación entre todos los indígenas de la República se había resuelto proceder a la formación del Centro de Acción Educacional que tenga por miras la difusión más amplia de la alfabetización del indio y a cuyo efecto cada cantón tenga su representante... Terminadas las palabras de Nina Quispe, los demás representantes abundaron en iguales expresiones (El Norte, 24-IX-1929).

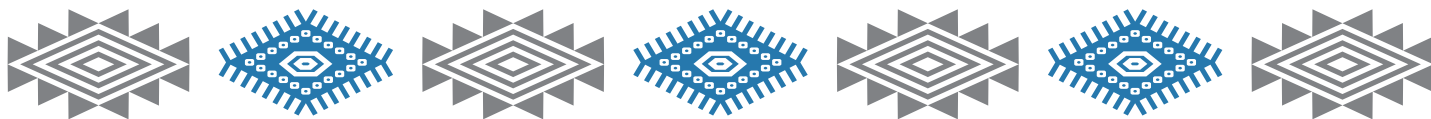
El principal planteamiento metodológico de esta Sociedad, que auspició la fundación de innumerables escuelas en todos los confines del país, consistió en la participación activa de los propios aymaras, quechuas y guaraní (izoceños y ava) en el proceso de educación, como un modo de garantizar que sus contenidos no se desliguen de la realidad cultural de las comunidades y permitan fortalecer sus reivindicaciones sociales y territoriales colectivas. Los miembros de la Sociedad –que incluía a caciques de las provincias Cordillera, de Santa Cruz, y Gran Chaco, de Tarija- se vincularon con el fortalecimiento de la organización y la lucha legal de las comunidades, ayllus y cabildos para lograr la ansiada justicia propugnada en sus documentos y en los contenidos de la educación impartida.

El Estado Plurinacional

Álvaro García Limera, Discursos y ponencias del Vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia/año 3 Nro. 7, La Paz, 10 de marzo de 2009. Págs. 11 al 18

La correlación de fuerzas en el Estado Plurinacional

Para empezar, veamos cuál es el bloque histórico que articula la hegemonía y el liderazgo moral e intelectual del nuevo Estado. La nueva correlación de fuerzas* ubica a un núcleo nacional popular como el articulador de la vo-



luntad general de la sociedad. (...) Todo Estado articula y unifica, con dificultades e idas y venidas; la clase media intelectual es un articulador; el mundo empresarial vinculado a los mercados externos en el neoliberalismo fue otro articulador y en el actual Estado Plurinacional, es el núcleo sindical popular vecinal. Su articulación, el ensamble de los intereses de otros sectores, no es todavía una hegemonía resuelta, ojo con eso, la hegemonía es siempre un proceso conflictivo, más aún en los tiempos en que apenas se está construyendo el nuevo Estado. Hay un núcleo duro que no acepta esta hegemonía, que todavía busca disputarle el poder, éste sería básicamente el núcleo agro-industrial y ganadero vinculado a los mercados externos, que se resiste al liderazgo moral e intelectual de este núcleo nacional popular, del nuevo bloque de poder. Es la característica de este núcleo articulador de la sociedad y del Estado que explica un concepto decisivo en la Constitución: lo plurinacional.

En el caso del MNR, como se trataba de mestizos de clase media, profesionales, intelectuales y funcionarios de la rosca, todos provenían de una misma homogeneidad lingüística y cultural: todos eran mestizos, castellano hablantes, funcionarios públicos que habían pasado, en mayor o menor grado, por la academia y la universidad, es decir, pertenecían a un grupo relativamente homogéneo, culturalmente hablando.

Cuando gobernaron los neoliberales, el núcleo decisivo lo constituyó un ensamble curioso entre sectores empresariales bolivianos, la mayor parte de ellos educados en el extranjero, y la inversión extranjera. Si por ellos hubiera sido, los bolivianos hablaríamos en inglés, consideraban al castellano un estorbo, porque ellos no habían sido educados en el país.

En el núcleo nacional popular contemporáneo, tenemos aymaras, quechuas, mestizos, guaraníes, una diversidad histórica lingüística y organizativa. En el primer caso había homogeneidad, lo mismo en el segundo, en cambio, este tercer núcleo no es homogéneo culturalmente, así como ni la vida ni el desarrollo de nuestras actividades cotidianas lo son.

Eso se articula en este nuevo bloque de poder, ése es el fundamento último de por qué se tuvo que luchar para que sea aceptada la idea de un Estado Plurinacional. No es una impertinencia teórica ni un capricho intelectual, sino que tiene que ver con la historia real de lo que somos, cómo unir a un mestizo con un aymara con un quechua, con un guaraní, con un mojeño, etc.; cómo los unimos, si provienen de matrices culturales distintas. La idea de Estado Plurinacional es la solución virtuosa de esta articulación de historia, de vida, de idioma, de culturas, que nunca antes estuvieron en el ámbito del núcleo del poder porque, hacia atrás, quien tomaba el poder era un núcleo homogéneo, incluso vinculado familiarmente, los hijos se casan con los hijos de otra familia, etc., y así armaban roscas, la idea de la rosca en Bolivia se mantuvo hasta el año 2005, no fue algo que desapareció.

El Estado Plurinacional no es un tema de debate meramente intelectual, aunque sí tiene su vertiente intelectual, es un tema de hecho práctico, de realidad. Cómo nos sentamos juntos e iguales mestizos, aymaras, quechuas, guaraníes, mojeños, trinitarios, sin que ninguna cultura se sienta superior a la otra: ésa es la plurinacionalidad. Éste es el primer núcleo del eje del nuevo Estado: un bloque de poder histórico construido a partir del ensamble de varias matrices culturales, lingüísticas, históricas, que dan lugar a un bloque de poder plurilingüístico, pluricultural. Y si ése es el núcleo del Estado, entonces éste tiene que ser plurinacional. Es un tema de la raíz misma del Estado.

La institucionalidad en el Estado Plurinacional

En cuanto a la institucionalidad, el nuevo bloque de poder trae en sus espaldas otras experiencias. No solamente trae otros idiomas, otras culturas, otros héroes, otras referencias geográficas, sino que también trae una diversidad de prácticas diferenciadas: la democracia entendida como sumatoria de voluntades individuales secretas o como construcción visible de una voluntad colectiva, es también una práctica distinta.

La relación frente a la naturaleza como un ámbito de negociación fructífera, porque la naturaleza es viva en el mundo indígena; o la naturaleza como materia prima de la industrialización, que es la visión que hemos adquirido nosotros en la academia y en las escuelas. Éstas son dos maneras distintas de entender la naturaleza y la tecnología. Existen maneras distintas de practicar la democracia: qué es primero, el individuo o la colectividad; en la sociedad moderna, atravesada por procesos mercantiles, es el individuo que vive en su departamento o en su casa, que toma decisiones, que no conoce a sus vecinos y si los conoce, apenas los saluda, esa es la manera de entender lo común



y lo individual. En cambio, existe otra donde la fuerza de lo colectivo para sembrar, para cosechar, para regar, para celebrar, se basa en la preeminencia de lo colectivo por encima de lo individual. Son prácticas distintas.

Hace siete años ensayé un concepto que considero útil, el de civilizaciones distintas; una es la individual mercantil moderna y otra la comunal comunitaria colectivista asociativa. Se traducen en la manera de ver la naturaleza, de practicar el vínculo con ella, de entender el yo común, la religiosidad, el desarrollo individual, el desarrollo colectivo práctico, etc.

Entonces, no solamente tenemos una nueva suma o ensamble de clases sociales, sino que también tenemos un nuevo ensamble de prácticas políticas, tecnológicas, cognitivas, tanto en la salud, en la educación, en la tecnología, en la fiesta, en la democracia, en la elección, en el estudio, en la enseñanza. Tenemos entonces un ensamble de clases sociales diferentes y de interés colectivo diferentes, pero también un ensamble de civilizaciones distintas. Cada civilización es una institución, ése es el segundo componente del Estado Plurinacional, la amalgama, la articulación, el ensamble de una diversidad de lógicas organizativas de la sociedad, la nueva Constitución lo dice en varios lugares.

Ése es otro tipo de institucionalidad: un Estado Plurinacional tiene que reconocer una diversidad de institucionalidades y prácticas del mundo indígena campesino; hay todo un capítulo en la CPE dedicado a este tema.

Está también el tema de la democracia, la Constitución reconoce la democracia representativa: un individuo, un voto; la democracia participativa: el referéndum como figura democrática contemporánea, y otro mecanismo: la democracia comunitaria, nunca antes reconocida por las anteriores Constituciones, porque, los bolivianos las habíamos redactado pensando o creyendo que vivíamos en Francia. Por la mentalidad colonizada, nuestros antiguos congresistas y constituyentes redactaban las constituciones dando la espalda a la realidad, podían ser mejor entendidas por un francés o un inglés, pero para Bolivia no tenían sustento histórico ni real; vivían de espaldas a la realidad. Hay asambleas comunitarias, las hay en los barrios, en la comunidad, en el sindicato y seguirán habiendo. Entonces, ¿cómo una CPE no va a reflejar lo que somos y lo va a proyectar hacia adelante?

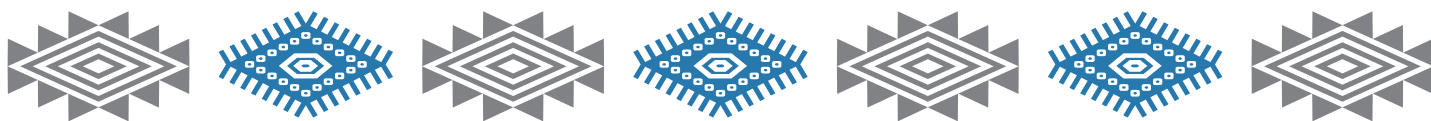
A partir de lo que somos, proyectamos el porvenir, no lo hacemos para forzar lo que somos, para lograr algo que a alguien se le ocurrió en algún café; ése es el típico procedimiento colonialista de ciertos sectores conservadores que se rasgan las vestiduras ante una definición de Estado Plurinacional.

La CPE, y ahí está también el segundo componente de lo plurinacional, recupera, reconoce y proyecta otras formas institucionales complementarias a la institucionalidad moderna. Somos democráticos representativos, democráticos participativos, somos comunitarios, practicamos la justicia convencional positiva y también la justicia comunitaria.

La nueva institucionalidad del Estado recoge una parte de la institucionalidad republicana del país, pero la enriquece, la complementa, la articula con otra institucionalidad existente pero invisibilizada por el Estado, vigente pero no reconocida por las instituciones. Lo que estamos haciendo ahora es simplemente “sincerarnos”, esta CPE lo que ha hecho es “sincerar” lo que somos, mirarnos al espejo y decir “somos modernos y tradicionales, individuales y comunitarios, rezaremos a la virgen y ch'allaremos a la Pachamama”, todo junto, porque eso es lo que somos. La CPE no simplemente ha visto la mitad del espejo, como se lo hacía antes, y al vernos tal y como somos, en esta dualidad de lógicas civilizatorias, las ha ensamblado: lo comunitario con lo individual, lo representativo con lo participativo, en la salud, en la educación, en el conocimiento, en la justicia, en la historia, lo que ha hecho la CPE es ensamblar la diversidad que existe en Bolivia.

El Estado Plurinacional además se traduce en el reconocimiento práctico, institucional de la igualdad de oportunidades los pueblos, de los idiomas oficiales, reconocimiento de todas las identidades, posibilidad de ser educado en su propio idioma si uno lo desea y si no, sólo aprender el castellano, reconocimiento de los idiomas indígenas en igualdad de condiciones en la escuela, colegio, universidad e instituciones públicas del Estado. Recogimiento y articulación de los héroes, las propuestas y las simbologías del resto de los pueblos, en torno a la simbología nacional estatal que nos une.

Ésa es la idea de Estado Plurinacional: igualdad de culturas, supresión del colonialismo, de la discriminación por idioma, por color de piel o por apellido, igualdad de oportunidades entre un indígena y un mestizo entre un mestizo



y un indígena, absolutamente para todos los cargos, valoración de lo que somos, si es mestizo: vale; si es aymara, quechua, mojeño, trinitario: vale; todos están en igualdad de condiciones frente el Estado, ante el funcionario público, ante la ley, ante la justicia, pero ante todo, el reconocimiento de la igualdad de los pueblos. Ésa es la idea de un Estado Plurinacional.

(...) Cuando se debate en torno a Bolivia como un Estado débil, justamente tiene que ver con esto, con lo que Zavaleta llamaba el Estado aparente: todos nos creemos homogéneos, liberales, modernos, castellano hablantes, cuando no lo somos, se trata de un Estado fallido, aparente, ilusorio, una unidad falsa; porque no todos somos liberales ni modernos ni asalariados ni castellano hablantes. Entonces, por qué no construir una unidad donde esté presente lo que somos realmente: soy castellano hablante, perfecto; soy aymara hablante, muy bien; practico lógicas comunitarias, bienvenido; practico lógicas individuales, también bienvenido. Ésa es la idea del Estado Plurinacional, reconocimiento de la diversidad de culturas, de instituciones, de civilizaciones, de idiomas, en igualdad de condiciones y en complementariedad y enriquecimiento mutuo.

Apuntes para un Estado Plurinacional

Ximena Soruco

Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2011. Págs. 127-129

“Que sea el pueblo (el conjunto de individuos, pueblos y naciones) quien tiene dominio de los recursos naturales y quien no ha renunciado a su soberanía, por medio de la delegación de este poder al Estado (como sucedía antes), sino que también puede ejercerla directamente, podría permitir que no se repita la historia del capitalismo de Estado de la etapa nacionalista boliviana (1952- 1985). En este sentido, si bien el Estado administra los recursos naturales lo hace a nombre del pueblo y esta delegación puede suspenderse si se desvía al enriquecimiento privado. Esta delegación además es solamente una forma de estructuración política, porque se reconoce el ejercicio directo de la soberanía del pueblo. Es hacia esta segunda forma que se dirigen las autonomías indígenas, en cuanto los recursos naturales renovables, el territorio y las formas de gobierno propias de los pueblos y naciones indígenas que no desconocen la delegación del poder al Estado, pero que lo complementan con la soberanía de cada nación y pueblo en su territorio de despliegue. Así tenemos una figura de administración estatal fuerte de recursos naturales no renovables que requieren grandes inversiones y que garantizan la sobrevivencia de todos los bolivianos, porque estos recursos se redistribuyen en educación, salud, infraestructura, etc., pero también la administración regional, municipal y de pueblos y naciones indígenas de recursos renovables necesarios para su propio desarrollo. Por la combinación de ambas vías se plantea evitar tanto la concentración del poder del Estado y del partido que lo gobierna -por la lección histórica del nacionalismo de 1952-, como la fragmentación de lo común en pequeños Estados-nación de las regiones o indígenas, que acabaría en una guerra de todos contra todos (lógica de mercado) por la disputa de esos recursos. Es decir, aparece lo inédito de esta fusión de horizontes, que no desconoce la experiencia moderna, en su versión nacional-popular, pero que la articula al horizonte de autogobierno. Aunque pueda parecer sólo nominativa, esta transformación política es fundamental. La política moderna, aunque institucionaliza la división de poderes y un aparato burocrático que media entre gobierno y sociedad civil, en última instancia defiende el interés privado de la clase capitalista (como se volvió a desnudar en la crisis financiera mundial y el socorro estatal, pese al credo neoliberal). Transformar la política, o más bien, devolverle el contenido común, de cosa pública, implica construir mecanismos institucionales que controlen e imposibiliten la reproducción de lo público y del bien común para el beneficio de unos pocos.

Ahora, si el Estado moderno ha sido pensado como el mecanismo de control y administración del bien común a manos de un sector dominante de la sociedad, y se ha legitimado a partir de un “interés general” que esconde esta ganancia privada, construir un Estado plurinacional requiere devolver a la sociedad, al pueblo, la soberanía del bien común. Al mismo tiempo, como hemos visto, este pueblo no puede ser “sociedad civil” o relación entre individuos fragmentados y homogeneizados por el capital, sino que congrega a lo heterogéneo, pero de una manera no subordinada sino en coexistencia.

Por eso también, la nacionalización de los recursos naturales no renovables y el control comunitario de los renovables en los territorios indígenas originario campesinos son dispositivos necesarios, aunque no suficientes, para esta construcción de una base común, en el marco de la heterogeneidad. Digo no suficiente, porque lo común no puede tener sólo una dimensión material, que aunque es fundamental para asegurar la vida de todos, podría acabar en una visión economicista y por tanto reduccionista de la política a la gestión pública.



Lo común en lo plurinacional pasa también por una construcción nueva de institucionalidad y fundamentalmente de subjetividades políticas, en un horizonte donde el otro no sea, como hasta ahora, un obstáculo a la realización y autonomía del Yo (individual o colectivo) sino su condición de posibilidad.

¿Qué significa el Estado Plurinacional?

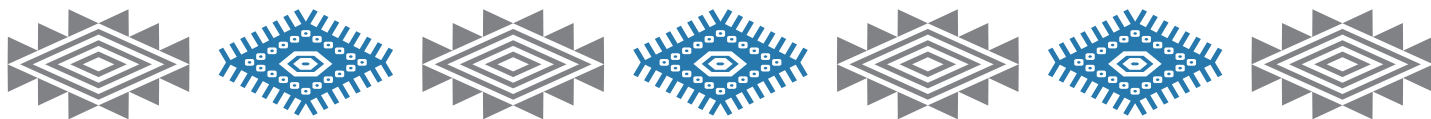
Rafael Bautista. *La Paz; Rincón Ediciones, 2010. Págs. 20-233*

“(…) el Estado colonial, tiene como contenido esta paradoja nunca resuelta que, más allá de la “paradoja señorial” que señala Zavaleta, indica el carácter irreal de un proyecto cuya proyección es la continua anulación de sí mismo; por eso el Estado deviene en irreal, es decir, en pura imitación, sin carácter ni naturaleza propios; por eso, y esa es su tragedia, su legitimidad no se sostiene adentro, en el conjunto de la nación, sino afuera. Por eso, en momentos de crisis, cuando las puertas de los cuarteles no le responden, clama a los intereses foráneos en demanda de auxilio. Una radiografía del Estado colonial muestra lo patético de éste, no como corolario de los dislates en que pudo incurrir sino en el fundamento irracional mismo del cual parte. Zavaleta lo expone de esta manera: “De eso no hay duda, de que el único negocio estable en Bolivia eran los indios. Dígase a la vez que la única creencia ingénita e irrenunciable de esta casta fue siempre el juramento de su superioridad sobre los indios, creencia en sí no negociable, con el liberalismo o sin él y *aun con el marxismo o sin él*”. En tal caso, el proyecto de la casta oligárquica se constituye siempre como antinacional: para ser, debe exterminar a la nación que dice defender; por eso la patología de ese Estado es la misma que expone la casta que lo gobierna: “esta es la religión verdadera, imponerse a los indios y a lo indio. Es un aborrecimiento que no tiene fin [por eso] la oligarquía no sólo es dominante sino también extranjera y en cierto modo conserva en sus creencias la de estar en un país al que sin embargo no se pertenece”.

Las consecuencias son desastrosas para la misma estabilidad de ese Estado. Puesto que no sabe congregarse al todo de la nación se propone, más bien, como programa de vida, su aniquilación; pero en ese empeñamiento, sin darse cuenta, se aniquila a sí mismo: “Donde no existe la nación, no se puede pedir a los hombres asistir nacionalmente a la guerra ni tener una sensibilidad nacional del territorio”. Estas son notas esenciales de un Estado que no se tiene a sí mismo como soberano de sus propias decisiones sino como mero administrador de intereses que ni siquiera son los suyos; por eso su carácter dependiente nace con su subordinación servil. La estructuración sistemática de su poder se hace colonial, es decir, postiza; de allí que su consistencia sea aparente. Es un Estado aparente porque sus contenidos son huecos, en consecuencia, su grado de legitimidad tiende siempre a la nulidad. La misma nulidad que enmarca los actos de sus protagonistas: “De un modo inconsciente estos hombres razonaban contra su país, contra el único que existía y aun contra sí mismos. Hacían mal en lo concreto a lo que en abstracto amaban”.

Se trata entonces de una forma de vida que, para vivir, debe ser a costa de los demás. Su consigna de vida consiste en: *Yo soy si tú (el indio) No eres*; de modo que su proyecto de vida es muerte para los demás. Pero en esta muerte lo que se mata es la posibilidad misma de constituir una nación y, en consecuencia, la posibilidad misma de la existencia de la casta señorial. No hay amo sin siervo. Pero si el amo aniquila al siervo, él mismo se aniquila; su propia existencia depende de la existencia del siervo. En esta apuesta compromete su propia existencia, puesto que el siervo constituye su mediación con la realidad; si anula al siervo, lo que, en definitiva, anula, es la propia realidad: “En los tres casos, so pretexto de pensar en una comunidad ilusoria (sin kollas, según Moreno, aunque con Charcas; sin cambas según Pando, pero defendiendo el territorio donde viven ellos; sin indios, según Saavedra, pero con legislación del trabajo), se renegaba de la colectividad real, carnal y viviente que era una Bolivia con kollas, cambas e indios por mayor. *Era un verdadero acto de sustitución de la realidad* que no podía ser gratuito no por ninguna razón culta sino porque *el que reemplaza lo real rompe su cabeza*. Es un proceso de *pérdida o extravío de lo real* que se explica por las raíces señorialistas, ahora hasta lo aberrante, del razonamiento”.

Por eso no se trata de cambiar de formas sino del contenido propio que estructura de manera colonial al Estado boliviano. Esa estructuración es racista y clasifica de modo racial aun la propia clasificación social. Su carácter excluyente es esencialmente racista; lo antinacional se deriva de aquello que, como modo-de-ser del Estado, no halla otra tarea esencial que su propia destrucción: ser nación a costa de la propia nación.”



Tema 2

Fundamentos del Currículo

Para construir el currículo de un modo consistente es preciso establecer unos fundamentos sólidos y adecuados a nuestra realidad. Los fundamentos del currículo plantean una muy importante novedad con respecto a otros tipos de fundamentos curriculares, pues emergen no de la teoría sino de la realidad boliviana. Son en este sentido un esfuerzo de fundar el currículo en las exigencias, visiones y características de la realidad plural de nuestro país. Los fundamentos del currículo son:

- Fundamento político e ideológico: descolonización
- Fundamento filosófico: vivir bien
- Fundamento sociológico: condición plural
- Fundamento epistemológico: pluralidad epistemológico
- Fundamento psicopedagógico: aprendizaje comunitario.

2.1. Fundamento político-ideológico

Descolonización

El currículo se fundamenta en la exigencia política de la descolonización que es el proceso de transformación de la realidad colonial en los ámbitos económicos, políticos, culturales y educativos. Nuestro horizonte político busca transformar las condiciones de desigualdad, explotación, discriminación y exclusión producidas por el capitalismo, así como la opresión civilizatoria que impone una cultura como la civilizada y condena a las demás como incivilizadas, “bárbaras” y “primitivas”. La descolonización por ello, parte de una revalorización y potenciamiento de las culturas de los pueblos indígenas originarios.

En el plano educativo, la descolonización implica incorporar al currículo con la misma validez a los saberes y conocimientos indígenas y establecer que la educación debe ser plurilingüe en todos los niveles. Pero además la descolonización en la educación es un proceso de desarrollo propio de una forma de entender la educación, más allá de la aplicación de propuestas pedagógicas de otros contextos. Lo que se concreta en una educación que enfatiza el carácter creativo y transformador de lo que se aprende. La educación ya no se reduce a enseñar-aprender, sino a producir, a crear, a dotarle de un sentido propio a lo que se hace, en función del contexto y de los problemas que se quieren resolver.

La educación colonial nos ha constituido como un tipo de personas con una casi nula capacidad de crear, nos ha inculcado la disposición de utilizar lo ya hecho por otros, a repetir y consumir, a memorizar sin comprender, a aislarnos de la realidad concreta. La educación descolonizadora tiene el objeto de educar un tipo de persona diferente, que tenga la capacidad, en comunidad, de hacer su propio camino, de tener un criterio propio, de comprometerse con la transformación liberadora de la realidad.



2.2. Fundamento filosófico

Vivir Bien

El Vivir Bien, expresado en la experiencia de vida de los pueblos indígenas, es un criterio de vida que orienta la búsqueda de complementariedad y armonía del ser humano con la Madre Tierra, el cosmos y las espiritualidades. El Vivir Bien plantea así la búsqueda de una relación armónica con la Madre Tierra, donde el ser humano viva la experiencia de ser parte de ella, lo que implica una nueva conciencia de interdependencia, complementariedad y relacionalidad con el entorno. Esto significa no reducir la relación, consigo mismo, con las otras personas y con la naturaleza a la búsqueda de fines, instrumentalizando la realidad y convirtiendo a la naturaleza y las personas en recursos, sino recuperar la sabiduría indígena que considera que el ser humano es parte del todo en relación complementaria y armónica.

2.3. Fundamento sociológico

Condición Plural

Nuestra realidad presenta una gran diversidad social, cultural y civilizatoria que hasta ahora no había sido reconocida y potenciada. Existen pueblos y naciones diversos en nuestras tierras hace varios milenios. Aunque había una cosmovisión compartida en sus aspectos centrales, estos pueblos tuvieron diferencias de cultura, lengua y envergadura material. Se puede así encontrar un nivel de diversidad importante entre las grandes culturas urbanas de tierras altas y los pueblos nómadas e itinerantes de la selva. Todas esas diferencias se anularon, en parte, con la invasión colonial, que pretendió unificar a todos esos pueblos con la etiqueta de “indios”, aunque hubo también importantes diferencias en los procesos de colonización de los pueblos de tierras altas y bajas.

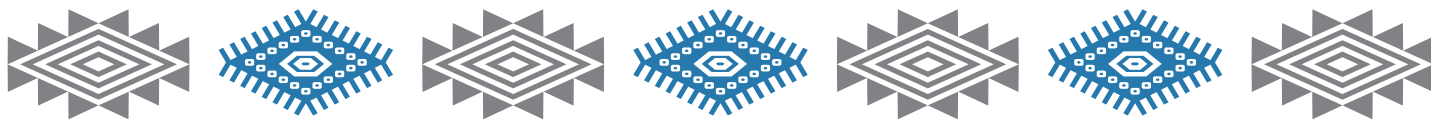
En la invasión, no sólo se encontraban dos pueblos diferentes en lengua y cultura, sino dos mundos con cosmovisiones distintas. Esto generó una pluralidad que podríamos denominar civilizacional, no sólo de ciertos elementos culturales, sino de modos de vida y visiones de la realidad. Esto se articuló de un modo colonial, produciendo sistemas y esferas paralelos y jerárquicos de vida para el mundo indígena y el mundo criollo mestizo. En otro sentido, se configuró una situación enormemente heterogénea que Zavaleta denominó abigarrada, donde tiempos sociales muy diferentes (el urbano moderno, el agrícola, el nómada) coexisten en una misma sociedad, cada uno con su propia autonomía y sin mucha articulación. El estado colonial republicano en esta configuración es solo el instrumento de una cultura (la urbana moderna) para reproducir su dominación y privilegios. Por último, y como un resultado más histórico de lo anterior en Bolivia existen diversas organizaciones de todo tipo (sindicales, gremiales, campesinas, regionales, etc.) organizaciones que tiene sus columnas de apoyo en esta realidad compleja. Este también es un nivel organizativo plural que hace parte de nuestro contexto social.

En el proceso político de cambio que estamos viviendo se ha constituido el proyecto plurinacional, para transformar las relaciones coloniales y jerárquicas entre las culturas, pueblos y naciones que conforman Bolivia. A ese proyecto se le ha denominado la construcción de un Estado plurinacional. Del mismo modo, la educación debe ser también plurinacional, lo que quiere decir que la condición plural se convierta en criterios (como intraculturalidad, interculturalidad y descolonización) para estructurar el currículo, la metodología, la gestión educativa, el perfil del tipo de estudiante que se busca formar.

2.4. Fundamento epistemológico

Pluralismo Epistemológico

Existen diversos tipos de saberes y conocimientos en las diferentes culturas. El carácter de estos saberes y conocimientos depende de las diferentes relaciones, desde las cosmovisiones, que los seres humanos establecen con la realidad, que pueden ser de una extrema objetivización (en la que se conoce en cuanto se puede observar y medir un objeto) o de una sabiduría en la que el ser humano se asume como parte de la naturaleza, o tiene una relación espiritual de respeto y reciprocidad con ella.



El conocimiento hegemónico hoy dominante es el conocimiento científico, basado en la objetivización de la realidad, que tiene una lógica cognitivo instrumental articulada, en cuanto al desarrollo tecnológico, a la reproducción del capitalismo. Aunque en el propio conocimiento científico también se está perfilando un conocimiento crítico y emancipador, aunque sigue teniendo un lugar secundario.

Lo importante de ser aceptado, pensando en el proceso educativo, es que existen otras formas de saberes y conocimientos, igualmente válidas, pero que no tienen los mismos parámetros y requisitos que la ciencia. De hecho, los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígena originarios plantean alternativas incluso a las propias consecuencias negativas de la ciencia, por ejemplo, en cuanto a la destrucción de la naturaleza propiciada por la tecnología moderna.

En este marco se busca trabajar desde la experiencia de los maestros, una visión amplia que le permita articular de modo complementario diversas formas de conocimiento desde la experiencia de su práctica docente.

2.5. Fundamento psicopedagógico

Aprendizaje Comunitario

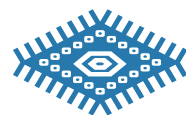
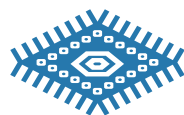
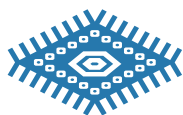
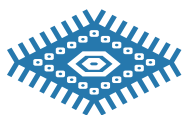
El nuevo currículo se fundamenta en el aprendizaje comunitario, que es un modo de aprendizaje cuyo núcleo central es la comunidad. Esto significa que la educación no se da de manera aislada de la comunidad, sino que está articulada a ella, tanto en el modo del aprendizaje, como en el sentido, la finalidad y los participantes de la educación.

Un elemento fundamental del aprendizaje comunitario es el diálogo como un componente de su modo de aprendizaje. El diálogo como metodología pedagógica implica una relación mutua de educación (así como en la cosmovisión indígena se habla de una crianza mutua) entre los sujetos, tanto en la vida comunitaria más amplia como en las propias relaciones de aula o taller. Esto significa que se borra la dicotomía en la que la maestra o el maestro es el único que enseña y el estudiante/participante es el que no tiene luz (el alumno) y debe ser llenado, por tanto, de conocimientos.

El diálogo para darse exige que los sujetos que van a dialogar, maestros, estudiantes, y otros sujetos de la comunidad o entorno, se traten como iguales y no como subordinados en una relación de superior/inferior, o de conocedor/ignorante. Sólo de un modo horizontal se puede escuchar a los demás, en un sentido profundo.

El diálogo tiene también una dimensión como metodología pedagógica transformadora. En este otro sentido, consiste en que seamos capaces, en tanto maestros, maestras y estudiante/participantes, de captar y leer conjuntamente la realidad que vivimos, de modo que problematizándola, siendo conscientes de su historicidad, es decir, de la posibilidad de que haya otras opciones que lo que vivimos, podamos transformarla.

En el aprendizaje comunitario se trata de que la enseñanza-aprendizaje deje de ser una relación vertical de quien se supone sabe más a quienes se supone son ignorantes, y se construya una relación dialógica en la que todos, dentro y fuera del aula, incluyendo la Madre tierra que también enseña, contribuyan, de manera complementaria, lo suyo y así el acto de aprender y enseñar se produzca de un modo comunitario.





Lecturas Complementarias

Fundamento Filosófico-Vivir Bien

Vivir Bien / Buen vivir

Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales
Fernando Huanacuni. III-CAB, La Paz, 2010. Págs. 13, 37-49

Vivir bien y vivir mejor

Para comprender el horizonte del suma qamaña o vivir bien (vida en plenitud), debemos comprender la diferencia entre el *vivir bien* y el *vivir mejor*. Estas dos formas de vida vienen de cosmovisiones diferentes, dos caminos, dos paradigmas con horizontes distintos. Sin duda, bajo la lógica de occidente, la humanidad está sumida en el vivir mejor. Esta forma de vivir implica ganar más dinero, tener más poder, más fama... que el otro. El vivir mejor significa el progreso ilimitado, el consumo inconsciente; incita a la acumulación material e induce a la competencia.

En el sistema educativo actual, desde el ciclo inicial hasta la educación “superior” se enseña, se afirma y reafirma la competencia, en una carrera en la que hay que ganar aun a costa de los demás, y no se contempla ni considera la posibilidad de complementarnos. Para la sociedad actual de pensamiento y estructura occidental, competir es la única lógica de relación.

Occidente motiva y promueve -a través de su principio “ganar no es todo, es lo único”- la lógica del privilegio y del mérito y no de la necesidad real comunitaria. La existencia de un ganador implica que haya muchos perdedores. Eso significa que para que uno esté feliz, muchos tienen que estar tristes. La visión del vivir mejor ha generado una sociedad desigual, desequilibrada, depredadora, consumista, individualista, insensibilizada, antropocéntrica y antinatural.

El vivir mejor supone el progreso ilimitado y nos lleva a una competición con los otros para crear más y más condiciones para vivir mejor. Sin embargo, para que algunos puedan vivir mejor millones y millones tienen y han tenido que vivir mal. Es la contradicción capitalista. En la visión del vivir bien, la preocupación central no es acumular. El estar en permanente armonía con todo nos invita a no consumir más de lo que el ecosistema puede soportar, a evitar la producción de residuos que no podemos absorber con seguridad. Y nos incita a reutilizar y reciclar todo lo que hemos usado. En esta época de búsqueda de nuevos caminos para la humanidad, la idea del buen vivir tiene mucho que enseñarnos.

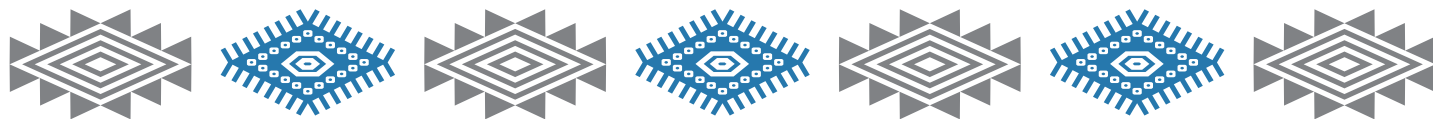
El vivir bien no puede concebirse sin la comunidad. Irrumpe para contradecir la lógica capitalista, su individualismo inherente, la monetarización de la vida en todas sus esferas, la desnaturalización del ser humano y la visión de la naturaleza como “un recurso que puede ser explotado, una cosa sin vida, un objeto a ser utilizado”.

Hacia una economía para la vida

Franz Hinkelammert, Costa Rica 2005

¿Cuál es la especificidad de la economía? La economía, aunque debe partir de este carácter multidimensional y complejo de la vida humana, la analiza en función de las condiciones de posibilidad de esta vida humana a partir de la reproducción y el desarrollo de “las dos fuentes originales de toda riqueza” (Marx): el *ser humano* en cuanto sujeto productor (creador) y la *naturaleza* externa (medio ambiente), “madre” de toda riqueza social. No se ocupa simplemente del *contenido* de la riqueza social (los valores de uso en cuanto satisfactores de necesidades humanas), sino de las condiciones que hacen posible la reproducción y el desarrollo de esta riqueza social y, por tanto, la reproducción y el desarrollo de sus “dos fuentes originales”. Por eso, analiza también la *forma social* de esta riqueza y su impacto en la reproducción de las condiciones de posibilidad de la vida humana.

Por tanto, la *corporalidad del sujeto concreto* resulta ser un concepto clave para una Economía orientada hacia la vida. No se trata solamente de la corporalidad del individuo, sino de la corporalidad del *sujeto en comunidad*. La comuni-



dad tiene siempre una base y una dimensión corporal. Se trata del *nexo corporal* entre los seres humanos y de estos con la naturaleza. Toda relación entre los seres humanos tiene necesariamente esta base corporal y material, en la cual diariamente se juega la vida o muerte de la gente: su sobrevivencia, su actuar en comunidad, sus condiciones de existencia. Podemos llamar a esta relación corporal, coordinación del sistema de división social del trabajo, o coordinación del trabajo social.

Por eso, una Economía para la Vida es el análisis de la vida humana en la producción y reproducción de la vida real, y la expresión “normativa” de la vida real es el derecho de vivir. Lo que es una Economía para la Vida (en cuanto disciplina teórica), puede por tanto resumirse así: *Es un método que analiza la vida real de los seres humanos en función de esta misma vida y de la reproducción de sus condiciones materiales de existencia.* Un método que permite entender, criticar y evaluar las relaciones sociales de producción e intercambio, sus formas concretas de institucionalización y sus expresiones míticas. El criterio último de este método es siempre la vida del sujeto humano como sujeto concreto, corporal, viviente, necesitado (sujeto de necesidades), sujeto en comunidad. Este criterio de discernimiento se refiere a la sociedad entera y rige también para la economía.

La vida real es la vida material, incluido el intercambio de materias y energía del ser humano con la naturaleza y con los otros seres humanos. El origen mismo del ser humano se explica por esta relación: relación con los otros, relación con la naturaleza externa, relación consigo mismo. Según la tradición griega fundada por Aristóteles, la economía (*oikonomiké*) es la ciencia que se preocupa del abastecimiento de los hogares y de la comunidad circundante (la polis), a través del acceso a los bienes necesarios para satisfacer, potenciar y desarrollar, las necesidades humanas.

Una Economía para la Vida afirma esta vida real como la última instancia de toda vida humana. Para vivir, el ser humano tiene que hacer de su vida real la última instancia de la vida. Toda nuestra vida es una permanente relación vida-muerte. Por eso, el sentido de la vida es siempre una cuestión abierta: vivimos enfrentando, eludiendo y superando a la muerte, para finalmente sucumbir ante ella. El ser humano no es un “ser para la muerte”, sino un “ser para la vida” atravesado por la muerte, que fatalmente ocurre. Pero ni la misma muerte es aceptable por el hecho de que sea una fatalidad sin salida.

De manera que cuando afirmamos: “El sentido de la vida es vivirla”, ante todo estamos reafirmando una voluntad de vivir, reivindicando una lógica de la vida que permita reorientar la organización de la sociedad por el imperativo ético de la vida: mi vida, la vida del otro, la vida de la naturaleza externa al ser humano. Y no solamente una vida “sostenible” (aunque esto es necesario), sino una vida que contenga la referencia a la plenitud humana, aunque sin caer en la ilusión trascendental de identificarse con ella en cuanto meta calculable.

...No se puede asegurar la libertad humana si no es sobre la base del derecho de vivir. Vista desde la economía, esta libertad no es un sometimiento ciego a la ley del valor, una libertad entendida como renuncia misma a la libertad; sino, un “control consciente de la ley del valor”; esto es, interpelación, intervención y transformación sistemática de los mercados, en función del criterio de la vida humana. Esto no implica la abolición de las relaciones mercantiles ni su minimización (mal necesario), sino el sometimiento del “cálculo de eficiencia”, del cálculo egocéntrico de utilidad, al derecho de vivir de todos y todas, naturaleza incluida.

Fundamento Político-Ideológico. Descolonización

El Camino y la Descolonización

Carlos Mamani Condori

¿Qué duda cabe que, desde el año 2000, el país ha tomado el rumbo de un camino sin retorno? Con los resultados electorales del 18 de diciembre, ha quedado claro que asistimos a la inauguración de un nuevo tiempo, un nuevo sol en nuestra tradición histórica.

La descolonización, como uno de los componentes fundamentales de la agenda gubernamental, expresa la voluntad de los pueblos indígenas de corregir la anomalía que representa el dominio de la casta colonial en el cuerpo social y político de la nación.





El año de 1991, cuando realizaba un trabajo de campo en Pilahuín, Ecuador, me tocó asistir al entierro de un niño sin bautizar. Extrañamente para mí, el ritual funerario fue realizado durante la noche. Hechas las consultas del caso, supe que se trataba de unawqa (*awqaqallu*, más correctamente). El bautizo cristiano nos redujo a la condición de indios/colonizados, dejamos de ser awqa, guerreros. Así como el pequeño awqa tuvo que emprender su camino definitivo bajo las sombras de la noche, nuestras manifestaciones también tuvieron que realizarse de manera oculta, en la oscuridad o disfrazada.

Garcilazo de la Vega refiere que en el año de 1572, cuando Tupa Amaru era conducido al lugar de su asesinato en el Cuzco, un pregonero iba por delante gritando las causas de la acusación “tirano, traidor contra la corona de la majestad católica”. Al no entender la lengua del extranjero, Tupa Amaru preguntó a uno de sus verdugos (un sacerdote) qué era lo que estaba diciendo el pregonero, le dijeron que le mataban por awqa. El rey verdadero y legítimo fue asignado, luego de un remedo de juicio, por awqa, por guerrero, y, dicho en lengua extranjera, por “tirano, traidor”, aunque lo deseable para Francisco de Toledo habría sido la sumisión.

La colonización, a través de su instrumento, la religión cristiana (el papel fundamentalista de la Iglesia Católica), buscó entonces la reducción del awqa. Así, el jesuita José de Acosta (410-411) recomendaba: “De nuevo te digo no desanimes: es un irracional, un jumento el indio o el negro”. Tomando las palabras del profeta Jeremías, convencido de su misión de coaccionar convenientemente al indio para la conversión, estableció la fórmula: apretar la quijada con el cabestro y el freno, imponer cargas convenientes, usar el látigo, herirle con moderación hasta que se acostumbre a la obediencia. Los consideraba como niños necesitados de disciplina. La aplicación de dicha receta fue gráficamente descrita por Guaman Poma de Ayala, quien denunció el terrorismo y la tortura institucionalizados: “castiga cruelmente los dichos padres a los niños”, que estaban obligados a entrar en la doctrina a los cinco años; a las niñas las juntaban para la doctrina sólo cuando tenían diez años, y más si tenían 20 años, y aún de cuarenta, con el interés de violarlas y tenerlas ocupadas en mitas y trabajos de su provecho (Guaman Poma 1980: 555). Y, junto con Acosta, podríamos atiborrar una cantidad de citas de oidores como Juan de Matienzo, Juan de Solórzano y Pereira y otros que sostuvieron que los indios eran criaturas cercanas a semejantes incluso a los animales, necesitados siempre de la conducción de los extranjeros.

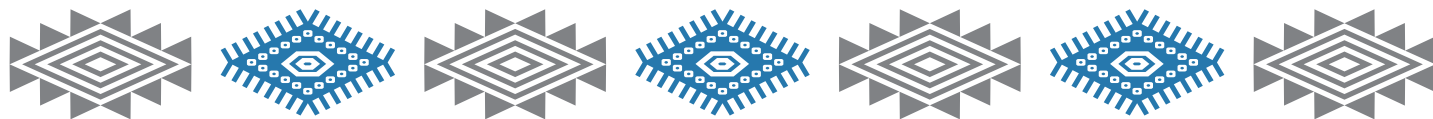
La acusación de “tirano, traidor” a Tupa Amaru y la identificación del nativo con el jumento no tenían otra finalidad que el despojo colectivo del espíritu humano, *qamasa*, la degradación. Esto es: el *indio* fue un requisito para la opresión colectiva, generalizada y sistemática de la nación. Como contraparte, sus escritores inventaron la mentira (el mito) de que los extranjeros fueron identificados como los dioses, cuyo regreso inevitable habría borrado todo intento de defensa. Esta mentira apropiada por la totalidad de los extranjeros y sus descendientes los llevó a autoidentificarse como viracochas. *Wiraqhucha*, el dios creador, que después de haber ordenado el curso de los astros, creado el sol, la gente, se perdió en el océano. La relación colonial en la creencia de los extranjeros fue entre dioses y bestias; y en su razonamiento los indios no tenían otro destino que trabajar, vivir en beneficio del extranjero. Así se entiende el otro nombre tan querido por los mistis: gamonal, parásitos en el cuerpo de una sociedad y un país nativos.

La anomalía, para la comprensión de unos y otros es la creencia, mentalidad y “razón” colonial de unos individuos que se creen dioses y exaltan su naturaleza parásita.

Desde un principio, los extranjeros se esmeraron en afectar el espíritu nativo para imponer sus creencias y con ellos justificar crímenes, robo y opresión. Cuando Hernando Pizarro bajó de Cajamarca para dismantelar el templo de *Pachaqama* (Pachacamac), en el informe que hizo a su hermano, se ufana de haber destruido la bóveda en que se encontraba la representación de *Pachaqama* “e quebrarle delante de todos, e los hizo entender que cosa era Dios” (Pizarro, 1921: 89).

El esfuerzo realizado durante toda la segunda mitad del siglo XX por preservar y fortalecer la identidad nativa frente a la política de asimilación, administrada vía políticas indigenistas desde el años de 1952, se ha expresado en la restitución del pensamiento propio. La agenda de la descolonización, si hoy ha cobrado importancia, es el resultado de un proceso que en su corta duración tiene antecedentes en el indianismo, los continuos y militantes esfuerzos por identificar como colonial el sistema republicano.

En los años setenta, la pregunta que con angustia nos hacíamos era: “*khithipxttansa*”. Fue una experiencia muy dura; la colonización, a través de los adoctrinamientos religiosos, nacionalistas y el marxismo criollo, había afectado las



mentes y la conciencia colectiva. Fue la reconstitución del ayllu, el encuentro con los mayores y con la tradición de las autoridades originarias, lo que nos hizo dar cuenta de una norma fundamental y constitutiva de la sociedad qulla: *thakhilñan* (camino).

La autoridad originaria *malku/t'alla* devolvió al ayllu su carácter de *tama*; en éste, las personas *jaqi/runa* recuperaron su carácter de *sariri*, de caminantes, ¿Por qué esta redundancia en el camino? El pensamiento qulla, al igual que en los guaraníes, considera el camino como un proceso de constante perfección: *k'acha runa/suma jaqi*, requisito para la realización de *qama, qamaña, qamiri*. *Pachamama*, hollada y destruida por Gonzalo Pizarro está siendo restablecida, restaurada en el pensamiento. Así es comprensible la expresión *suma qamaña* (para vivir bien) que ha sido adoptada por el gobierno del primer Presidente indio de Bolivia.

Cuando en 1538 los extranjeros invadieron el país, atentaron contra la comunidad de *thakhilñan* (camino). Por eso produjo el crimen una y otra vez cometido con el asesinato de los inkas Atawallpa y Tupa Amaru. *Jaqi* (el concepto de humanidad) en tanto miembro de *tama* está formado para realizar el camino bajo la conducción de sus líderes y autoridades. Por ello, el Inka, en tanto que autoridad máxima, no podía seguir con vida.

Payi, extravió, fue el Estado al que quedó reducido el conjunto de las familias, ayllus y naciones a merced de todos los abusos y crímenes que pudo imaginar la mente del colonizador. Restablecido el camino, el estado de extravió irá corrigiéndose conforme se restituyan los derechos, las normas, las leyes y el gobierno propio. La reconstitución es la propuesta *qulla* de descolonización.

Sin embargo, antes de pasar a la propuesta, es útil referirse, desde mi interés (particularmente utilitario), al concepto de descolonización. Para ello no encuentro uno mejor que el expresado por la Resolución 1514 adoptada por la Asamblea General de la ONU en 19603:

1. La sujeción de pueblos a una subyugación, dominación y explotación extranjeras constituye una denegación de los derechos humanos fundamentales, es contraria a la Carta de las Naciones Unidas y compromete la causa de la paz y de la cooperación mundiales.
2. Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación; en virtud de este derecho, determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultura.

Como reza el numeral 2 de la referida Resolución, es la libertad la condición fundamental para determinar nuestro desarrollo económico, social y cultural. Entonces, queda claro que la descolonización es, ante todo, un hecho cuya contundencia se expresa y realiza en la política.

La reconstitución, como proceso iniciado en el seno de la familia *qulla*, busca, desde el cimiento de los ayllus, erigir nuevamente la estructura político territorial que haga posible el desarrollo económico, social y cultural del país, que fue retrasado e impedido por el saqueo y el expolio sistemático de los recursos nacionales. En esta perspectiva, siguiendo la agenda marcada, incluso desde el mismo gobierno, es útil referirse a dos conceptos:

1. la reterritorialización del país, y
2. la refundación.

La reterritorialización constituye el acto de efectiva descolonización por cuanto restituye, restaura la territorialidad del país de acuerdo a sus naciones y culturas. Se corrige el desorden colonial expresado en los repartimientos (encomiendas), que es el cimiento de la actual estructura político territorial del Estado boliviano. En esta vía, desde Los Andes, junto a los 33 pueblos indígenas de la Amazonía, el Oriente y el Chaco, las unidades territoriales que conforman el Qullasuyu requieren expresarse en la cartografía política; asimismo, el gobierno de los qhaphaqa debe ser efectivamente restablecido.

La renovación, expresada ya en los años treinta por Eduardo Leandro Nina Quispe, es reconstituir el Estado reflejado en su propia realidad social, cultural y política, como República del Qullasuyu. La refundación de la República corregirá así la aberración de 1825, cuando un grupo de criollos fundó un Estado que, sobre la marcha, tuvo que adoptar el nombre de un general venezolano; la anécdota debe dar paso a la historia.



Critica de la Razón Boliviana

Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latino-americana

Juan José Bautista, Rincón Ediciones, La Paz, 2010, pág. 245 – 268

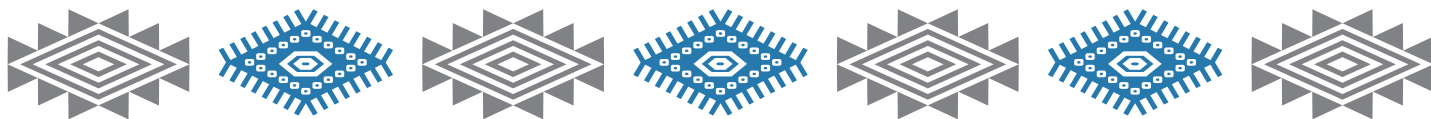
Cuando llegaron los españoles por primera vez a estas tierras no existían los blancos, ni los criollos, o sea los hijos de los españoles nacidos en estas tierras. Como todo el mundo sabe llegaron solo varones. Luego de enterarse que no habían llegado a las indias orientales, sino a otro continente habitado por puebluchos, sino por civilizaciones inmensamente ricas, decidieron conquistarlas, porque sabían los españoles que tenían la superioridad bélica, esto es el arcabuz y los caballos (y además creían que Santiago el santo de los conquistadores, estaba con ellos lo mismo que había estado con sus hermanos durante la expulsión de los musulmanes de tierras ibéricas).

El proceso de la conquista, dominación y sometimiento de nuestros pueblos y culturas amerindias, supuso también una conquista, dominación y sometimiento de nuestras mujeres, pero no por las buenas, sino por la mala, o sea mediante la violencia, es decir por medio de la violación. El proceso de sometimiento, dominio y explotación de nuestra Madre Tierra, es paralelo al proceso de dominación, ultraje y violación de la dignidad, femineidad, intimidad de nuestras mujeres, a las cuales, al igual que la madre tierra se les extrajo por medio de la violencia, sus productos, su riqueza y sus frutos como es el caso de los hijos productos de este proceso violento. Por ello es que la Malinche es como un símbolo entre muchos, de la mujer originaria de estas tierras violada en su ser como mujer y como cultura indígena o sea como madre tierra productora y reproductora de una forma distinta de vida. Pero el problema es saber lo que paso con el producto de esa relación violenta, es decir, con los hijos de esa relación de dominación moderna.

Ese hijo, es decir, el producto de esa relación machista de dominación (traída por estos españoles), o sea de violación, es el primer latino-americano-mestizo que habito estas tierras, porque es el primer hijo del padre europeo dominador y la mujer indígena dominada. Decimos que es el primer latino-americano-moderno, porque es el prototipo del latinoamericano que encarna en su mismidad la contradicción cultural e histórica entre dos formas de ser y estar en el mundo. Porque este primer mestizo o primer hijo de la modernidad machista masculina dominadora, al ser nacido, criado y educado en el seno de esta relación de dominación donde ve, vive y siente de modo cotidiano cómo su madre y todo lo que ella representa no solo están dominadas, sino también despreciadas, explotadas, humilladas y negadas. Pero también observa cómo lo que él como hijo es o contiene de su ser materno es menospreciado o subvalorada, pero en cambio todo lo que proviene de su padre europeo es sobrevalorado al grado casi de la idolatría. Esta contradicción cotidiana que ve y vive no solo a su alrededor, sino en su propia corporalidad y personalidad, intenta no solo entenderla, sino también resolverla o superarla. Por eso va en busca del padre para resolver esta contradicción, porque sabe que no es un problema que acontece fuera de él solamente, sino en su propia intimidad, en su mismidad, o sea en su subjetividad. Por ello en parte quiere ser como el padre europeo, pero este querer implica a su vez que deba despreciar a su madre-cultura, primero porque sabe que ella ha sido violada y segundo porque ve (así se lo hacen sentir las relaciones sociales todos los días), como su madre (y todo lo que ella significa) es despreciada y hasta humillada por el padre.

Este primer hispano-latino-americano, como todo hijo va en busca de su padre, pero este, el padre dominador europeo, siempre lo rechaza y desprecia porque sabe que no es producto del amor a su madre, a quien considera inferior y pagana. Pero este hijo, también sabe que tiene su madre-cultura indígena que lo crio y educó, a quien él también desprecia como su padre, pero que es la única que lo acepta y lo quiere tal como es. Así nace la conciencia dividida, escindida o barrada del latino-americano que siempre quiere ser como el padre y no puede, que siempre quiere ir a conocer las tierras del padre en busca de su reconocimiento y no lo logra, que aprende e imita la cultura del padre para ser como él, pero que éste a pesar de todo lo que hace el hijo, siempre lo desprecia, porque no lo quiere como a hijo, sino que lo desprecia por bastardo, porque en parte este hijo representa lo que el padre dominador desprecia. Aun así bastardo la madre-cultura indígena siempre lo ha querido, cuidado, alimentado y protegido, porque la madre originaria de estas tierras no tiene conciencia egoísta, egocéntrica o sea europea, por eso ha estado dispuesta siempre a dar la vida por su hijo bastardo, aun hasta el sacrificio, aun a costa del desprecio y negación de su propia vida.

¿Qué tiene que ver esto con la cultura, la política y la ciencia social? Decíamos que el boliviano del 52 era latino-americano porque queriendo a este país lo quería a imagen y semejanza de lo occidental, es decir, quería modernizarse de acuerdo al modelo occidental de modernización, por ello es que el nacionalismo pensó la nación como



occidentalización y por eso se propuso nacionalizar, que en este caso quiere decir uniformizar todas las relaciones sociales de acuerdo a un modelo que ni siquiera provenía de nuestra historia, sino, de acuerdo al modelo moderno. No se puede uniformizar de acuerdo a un solo modelo de nación un pueblo que es constitutivamente multicultural y plurinacional, mucho menos si este modelo proviene de otra tradición y espacio cultural. Por ello es que si se quiere producir una nueva revolución, tiene que revolucionarse también la subjetividad del revolucionario y esto implica una revolución pedagógico-cultural que ya no parta de los modelos occidentales o modernos, sino de nuestra propia historia. Es decir, ya no podemos partir del modelo o del ejemplo del padre europeo-occidental; ya vimos los resultados, no hay porque ser necios, porque no solo ha producido nuestra miseria, sino también la del 80% de la humanidad.

De lo que se trata es de volver a re-conocer, a beber, a mamar de nuestra historia, y amar a nuestra madre-cultura, a partir de su historia, de su memoria, para ya no entrar en contradicción con nosotros mismos. Pero, no con los conceptos, las categorías, la racionalidad, y las teorías del dominador, no con su lógica, porque entonces volveríamos a caer en lo mismo que occidente. Uno de los problemas fundamentales de la filosofía y la ciencia social latinoamericana de la segunda mitad del siglo XX, es que ella, intentando construir conocimiento pertinente a nuestro propio mundo de la vida, utilizaba (y en parte sigue haciéndolo) ingenuamente conceptos, categorías y teorías cuyos contenidos tenían como presupuesto al sistema-mundo mercado-céntrico moderno y no a nuestros mundos de la vida.

Sin embargo, cuando afirmamos que se trata de partir en la construcción de conocimiento nuevo, de nuestros propios mundos de la vida, de nuestro propio horizonte histórico, y de nuestra propia tradición cultural, no estamos sugiriendo ingenuamente que no se deba leer nunca más a los autores europeos o norteamericanos. En ese sentido, no partir de la tradición europeo-moderno-occidental, no quiere decir negar nihilistamente esta tradición. Lo que queremos decir e insistir, es que esta posición implica no ponerla a ella como presupuesto o fundamento, o como criterio desde el cual haya que desarrollar lo nuestro, no. De lo que se trata es de partir de nuestro propio fundamento histórico, de nuestra propia tradición y matriz cultural y a partir de ella, dialogar críticamente con lo mejor de todo el pensamiento universal, incluyendo a los modernos. Porque no solo se trata de construir el conocimiento propio, sino también de mostrar argumentativamente por qué el conocimiento que queremos construir es bueno, mejor o superior al moderno, y eso solo se puede lograrlo conociendo la tradición moderna y mostrando argumentativamente sus grandes limitaciones y posible superación desde otra tradición cultural que queremos desarrollar.

Si transformamos la parte moderna de la subjetividad que nosotros aún tenemos, entonces es posible que transformemos la racionalidad de nuestra conciencia nacional-popular. Si esto sucede, entonces es posible hablar en sentido propio de un cambio, solo así podremos producir una verdadera una revolución trans-moderna y post occidental, o sea una novedad en la historia mundial de liberación de los pueblos y de la humanidad, de lo contrario volveremos a caer en aquello que siempre hemos criticado.

Fundamento Sociológico-Pluralidad Cultural

Las masas en noviembre

*René Zavaleta Mercado, Editorial Juventud, La Paz, 1983. Págs. 16-17
Bolivia, hoy, México, Siglo XXI Editores*

Si se dice que Bolivia es una formación abigarrada es porque ella no sólo se han superpuesto las épocas económicas (las del uso taxonómico común) sin combinarse demasiado, como si el feudalismo perteneciera a una cultura y el capitalismo a otra y ocurrieran sin embargo en el mismo escenario o como si hubiera un país en el feudalismo y otro en el capitalismo, superpuestos y no combinados sino en poco. Tenemos, por ejemplo, un retrato, el neurálgico, que es el que proviene de la construcción de la agricultura andina o sea de la formación del espacio; tenemos de otra parte(aun si dejamos de lado la forma mitimae) el que resulta del epicentro potosino, que es el mayor caso de descampesinización colonial; verdaderas densidades temporales mezcladas no obstante no sólo entre sí del modo más variado, sino que también con el particularismo de cada región porque aquí cada valle es una patria, es un compuesto en el que cada pueblo viste, canta, come y produce de un modo particular y habla lenguas y acentos diferentes sin que unos ni otros puedan llamarse por un instante la lengua universal de todos. En medio de tal cosa ¿quién podría atreverse a sostener que esa agregación tan heterogénea pudiera concluir en el ejercicio de una



cuantificación uniforme del poder? De tal manera que no hay duda de que no es sólo la escasez de estadísticas confiables lo que dificulta el análisis empírico en Bolivia sino la propia falta de unidad convencional del objeto a estudiar.

Detener la descripción en este punto no llevaría, con todo, sino a pensar que se trata de una dispersión condenada a la dispersión. La entidad social, sin embargo, es una realidad poderosa de una manera enigmática. Esto pertenece a un género de evidencia que contiene sus propias contradicciones (quizá como toda evidencia). Todo ello, mercados, épocas, latitudes, hablas, rostros, pertenece a lo que los polacos llaman un *fondo histórico*, que es una acepción más compleja que la unidad fetichista¹. Es algo sobre cuya causa no vale la pena disputar. Si es el fruto de la apropiación del hábitat o del papel mercantil de Potosí o del convulso destino vivido a lo largo y lo ancho de tiempo, sea cual fuere, aquí sin duda, desde el *Memorial de las Charcas* hasta Viedma, Toledo y el tambor mayor Vargas² hay una entidad que se reconoce así misma. Pues bien, hay una medida en que el sentimiento de la entidad es la prueba de que la identidad existe. La gravedad que tiene la pérdida del litoral por ejemplo no consiste en el Territorio ni en el excedente que generó sino en la amputación de la lógica espacial de esta unidad, su congruencia ecológica³. Los acontecimientos, teniendo por ellos desde el espacio hasta la familiaridad y la violencia, han producido las premisas inconscientes de la unificación y en esto es natural no concebir la nación como un mercado. El problema radica en esto, en que la *intersubjetividad existe*⁴ antes de las premisas materiales (supuestas premisas) de la intersubjetividad. La realidad no es entonces cuantificable o la cuantificación no expresa a la realidad sino de un modo remoto, desconfiable.

A contrapelo, la historia, como economía, como política y como mito, se ofrece como algo concentrado en la crisis. Es en la crisis que es algo actual porque la crisis es un resultado y no una preparación. La crisis es la forma de la unidad patética de lo diverso así como el mercado es la concurrencia rutinaria de lo diverso. El tiempo mismo de los factores (y la principal diferencia entre un modo de producción entre otro en la calidad del tiempo humano) no actúa de un modo continuo y confluyente sino en su manifestación crítica. La producción comunitaria y parcelaria en la Bolivia alta, por ejemplo, es distinta en su premisa temporal agrícola a la oriental no sólo por el número de cosechas y las *consecuencias organizativas* del trabajo del suelo, sino también a la minera, que es ya la supeditación o subsunción formal en acción. El único tiempo común a todas estas formas es la crisis general que las cubre o sea la política. La crisis por tanto no sólo revela lo que hay de nacional en Bolivia sino que es en sí misma un acontecimiento nacionalizador: los tiempos diversos se alteran con su irrupción. Tú perteneces a un modo de producción y yo a otro pero ni tú ni yo somos los mismos después de la batalla de Nanawa; Nanawa es lo que hay de común entre tú y yo. Tal es el principio de la intersubjetividad⁵.

El conocimiento *crítico* de la sociedad es entonces una consecuencia de la manera en que ocurren las cosas. Esto debería ocurrir siempre; la naturaleza de la materia debería de terminar la índole de su conocimiento. La manera de la sociedad define la línea de su conocimiento. Entre tanto, la pretensión de una gramática universal aplicable a formaciones diversas suele no ser más que una dogmatización. Cada sociedad produce un conocimiento (y una técnica) que se refiere a sí misma⁶.

“La ciudad de los cholos. Mestizaje y colonialidad en Bolivia, siglos XIX y XX”

Ximena Soruco, PIEB-IFEA, La Paz, 2012

Indios, cholos y mestizos acechan la endeble hegemonía criolla, de manera externa (cerco y revuelta) e interna (contaminación de la «pureza racial»). Por eso, en pleno apogeo liberal, ven a Bolivia como un pueblo enfermo. La única salida discursiva a este pesimismo es convertir al indio en campesino y al criollo en mestizo. Disueltos, al

1. Fue Grasmisci quién habló del “fetichismo de la unidad” para aludir al culto mecánico de la uniformidad en lugar de atender los problemas cultural- ideológico de la unificación.

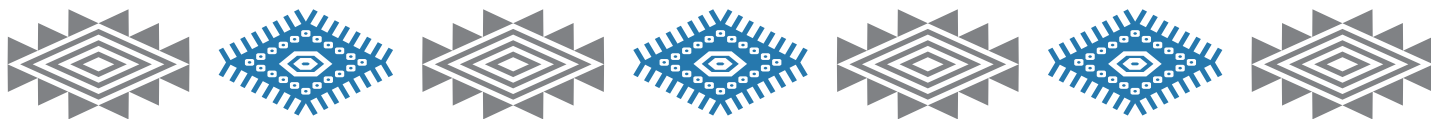
2. Cf. Francisco de Toledo, *Tasa de la vista* general; Francisco de Viedma, *Descripción de la provincia de Santa Cruz de la Sierra; Memorial de los Charcas*, crónica inédita de 1582 (Archivo General de las Indias); José Santos Vargas, *Diario de un comandante de la independencia americana, 1814-1825*, México, Siglo XXI, 1982.

3. Véase John Murra, *Formaciones económicas y políticas en el mundo andino*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1975.

4. Cf. René Zabaleta Mercado, “Notas sobre la cuestión nacional”, en *Antropología americana*, 1982.

5. Para el asunto de la subjetividad véase Jürgen Habermas, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortu, 1975.

6. Hay que distinguir con todo entre la reiteración absoluta, que es propia de las leyes naturales, en el consumo social de esa reiteración que es algo local y para cada caso. La referencia de categorías o paradigmas en cuanto a las ciencias sociales es más complicada.



menos nominalmente, los polos de la sociedad estamental, es posible construir una comunidad imaginaria de iguales. Pero el mestizaje —que gracias a la emergencia del movimiento popular, obrero y campesino, se hace política estatal desde 1952— no ha resuelto las desigualdades, como se atestigua, tanto en la vida cotidiana como institucional.

Pero estas historias fallidas y lastimeras, aunque también lecciones para el presente, no son las únicas por contar. Detrás de los lamentos criollos por no lograr una nación a su imagen y semejanza, por no poder aplicar el modelo civilizatorio occidental del Estado-nación en sus versiones conservadora, liberal, republicana y nacionalista, aparece un pasado lleno de otras memorias y luchas, otras posibles direcciones de la historia. Allí, en el dato numérico de un registro impositivo, en el caso judicial de alguna persona de cuya existencia solo ha quedado un nombre, o en la fotografía sin nombre ni fecha, se ha buscado las voces fragmentarias que el relato letrado no dice. Y que narra las exclusiones, la violencia pero también la reafirmación cultural y la creativa —aunque contradictoria— inserción de los cholos a la ciudad, al mercado, al Estado y a la nación. Es decir, este libro se pregunta ¿quiénes están detrás del discurso oficial de la nación que piensa el mestizaje como enfermedad y luego como solución? ¿Cómo asimilaron, resistieron y recrearon los centros urbanos las personas, familias y colectividades despreciadas por ser mestizas y luego cholos? ¿Qué estrategias se emplean en las diferentes etapas republicanas y cómo manejan la ambigüedad de su identidad intermedia en una ciudad ajena y amenazadora hasta hacerla propia como en La Paz, El Alto, Oruro, Potosí y Cochabamba?

Fundamentos Epistemológicos-Pluralidad Epistémica

Acerca de algunas breves consideraciones sobre la educación, la interculturalidad, la intraculturalidad, lo humano integral originario, lo andino y la sociedad-cultura-civilización de la unidad

José Illescas. Editorial AbyaYala, 2003. Págs. 9-13

EL COSMOCIMIENTO DE LA UNIDAD Y EL CONOCIMIENTO DE LA NO UNIDAD

Tenemos por un lado, La unidad de existencia sentida por el consenso, equilibrada por el vivir en equilibrio, hecha o no hecha por la complementariedad y por la complementación del hacer - no hacer, sabida por la identidad en y por el saber genera una modalidad de existencia individual-familiar-social-cultural de La Unidad con toda la Pacha o Realidad Total que a su vez produce Cosmocimiento, Realidad dicimiento y Sabiduría. De otro lado, en Occidente La No Unidad de la existencia de Lo Humano consigo mismo y con todo el entorno inmediato y mediato del Ser Total que lo incluye como Lo Humano Integral presenta la ausencia de consenso, de equilibrio, de complementariedad, de complementación y de identidad con Lo Humano Integral por lo que se produce tan sólo conocimientos.

En La Unidad el proceso de “aprehender” la realidad, que no denominamos conocimiento sino COSMOCIMIENTO, nos aproxima a un PROCESO DE SENTIR-EXISTIR-HACER-PENSAR EL SER en el que el proceso de “aprehensión” es el proceso de “aprehenderse a uno mismo”, como un Todo o Lo Humano Integral en todas las sub-dimensiones de su dimensión de Lo Diferente y de Lo Semejante de modo que por ejemplo: ***si comparamos al Todo con el agua de una piscina o de un océano, al introducirse uno a sus aguas no está metido en el agua para representarse al agua en una imagen concebida o representada sino uno se sienta el agua o las aguas del océano mismo por no sólo estar empapado externamente por el agua sino transversalizado o permeabilizado totalmente por el agua siendo todo el agua sin que seamos no agua y agua al mismo tiempo por la sucesión no interrumpida, esférica-piramidal o excéntrica-concéntrica, de manera continua y discontinua del Ser y del Estar de la Realidad Total. En La No Unidad Occidental y No Occidental, en cambio es muy diferente el conocimiento que se elabora desde el trampolín o desde afuera, por lo que entonces el proceso de sentir la realidad no se da o no se manifiesta en el proceso desfasado de fases continuas y discontinuas combinadas e intracombinadas de La Unidad, por lo que desde La No Unidad se “construye” la sólo discontinuidad representada en el conocimiento y en la concepción del mundo que expresa la discontinuidad en la característica de la separación de la realidad total en elementos.***

En La Unidad es el sentimiento, correspondiente a lo que es el consenso con la realidad lo que permite a Lo Humano Integral, al consensuarse con la realidad, el abrir la posibilidad de equilibrarse con ella, a través de su existencia, y de tener combinaciones o complementariedades e intracombinaciones o complementaciones y con ella de auto-generarse la posibilidad de alcanzar identidad con toda su diferencia-semejanza. En La No Unidad Occidental, Lo



Humano No Integral, desarrollando sólo la dimensión de Lo Diferente de Lo Humano Integral, **piensa la realidad para representarla y luego existir.**

En La Unidad, se siente, se existe, se hace y se piensa para luego en una esfericidad envolvente excéntrica-concéntrica se piense, se haga, se exista y se sienta en procesos siempre combinados e intracombinados, por lo que en sí el sentimiento no “está primero” sino que concentra-desconcentra el pensamiento “mediado”, y todo el potencial de Lo Humano Integral, por el existir y el hacer. Aquí, podemos “sentir” que se cumple la premisa: de “aprender haciendo”, pero se “aprende haciendo” desde el sentimiento.

En lo cotidiano de La No Unidad el conocimiento es para algo, tiene una orientación práctica: tiene un objetivo, una finalidad. En términos occidentales generalmente el conocimiento se traduce en poder utilizarlo así como para una “mejor comprensión” de su realidad: una realidad de alienación, de enajenación, de deshumanización, de desbiologización, de desplanetización. **En sí, el conocimiento de La No Unidad históricamente sólo ha producido el actual mundo en que se vive en estos días de manera que todo conocimiento aplicado en la práctica social deviene en un conocimiento funcionalista que afirma, sostiene y desarrolla el actual modelo hegemónico de sociedad-cultura-civilización asentado en otras bases, en su racionalidad y la razón instrumental de sus ciencias y tecnologías.**

En La Unidad del mundo andino no prevalece la racionalidad sino la Integralidad del potencial de Lo Humano Integral, por lo que, sí generalmente, si usted se pregunta y luego pregunta (si primero piensa y luego existe haciendo la pregunta) por una razón o varias razones de las cosas, hay una respuesta que muchas abuelas y abuelos siempre han reiterado:

“Así nomás esto es”

Esta respuesta, nos permite considerar que estamos Siendo como Occurriendo y Sucediendo en unidad inseparable con nuestra diferencia- semejanza en consenso, equilibrio, complementariedad, complementación e identidad con nosotros mismos y con todo lo existente en la **Pacha**. Lo Humano Integral en La Unidad como un Individuo que es un Uno- Todo siente-sabe: el estar empapado internamente y externamente de la Pacha, por lo que asume que es la Pacha misma en su propia diferencia- semejanza de su condición humana integral con la cual desenrolla el Cosmocimiento de La Unidad de la Pacha. **En cualquier sociedad-cultura-civilización “antigua” de La Unidad para vivir en equilibrio consigo mismo y con todo el entorno, en complementación consigo mismo y con el entorno respetando a sí mismo y respetando toda identidad diferente y semejante se tuvo que haber desenrollado el Cosmocimiento y no el Conocimiento.**

“Decolonizar la Universidad. La hybris del Punto cero y el diálogo de saberes”

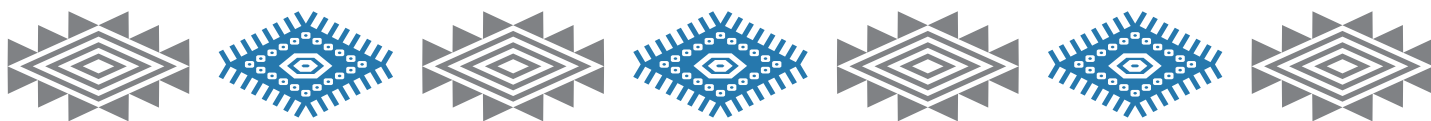
En: El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global

Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel (eds.)

Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Colombia, 2007. Págs. 83 - 84

En este trabajo defenderé la tesis de que buena parte de la filosofía europea articulada en el siglo XVIII (al que Michel Foucault denomina como la “época clásica”) puede y debe ser repensada conforme al modelo analítico de la “heterogeneidad estructural”, trabajado en primer término por José Carlos Mariátegui y desarrollado luego por el sociólogo peruano Aníbal Quijano, la teoría latinoamericana de la dependencia, la filosofía de la liberación y actualmente por el grupo latino/ latinoamericano modernidad/ colonialidad. De acuerdo a este modelo, la colonialidad y la modernidad no deben ser entendidas como “fases” sucesivas en el tiempo (la modernidad como “superación” de la colonialidad) sino como fenómenos coexistentes y mutuamente dependientes al interior del sistema capitalista mundial. El colonialismo, a contrapelo de lo afirmado tradicionalmente por la teoría social moderna, no es un fenómeno puramente aditivo sino constitutivo de la modernidad.

Este modelo analítico nos permitirá establecer una relación genética entre el nacimiento de las ciencias humanas y el nacimiento del colonialismo moderno, como ya lo habían visto teóricos “poscoloniales” como Edward Said. El gran merito de Said es haber anticipado que los discursos de las ciencias humanas –las cuales constituyeron en buena parte la imagen triunfalista del “progreso histórico”- se sostiene sobre una maquinaria geopolítica de saber/



poder que ha subalternizado las voces “otras” de la humanidad desde un punto de vista epistémico, es decir, que han declarado como ilegítima la existencia simultánea de distintas formas de producir conocimientos. Con el nacimiento de las ciencias humanas en los siglos XVIII y XIX asistimos entonces a la paulatina invisibilización de la simultaneidad epistémica del mundo. A la expropiación territorial y económica que hizo Europa de las colonias (colonialismo) correspondería entonces una expropiación epistémica (colonialidad) que condeno a los conocimientos producidos en ellas a ser tan solo el “pasado” de la ciencia moderna (Castro-Gómez 2005b).

La filosofía ilustrada del siglo XVIII en Europa contribuyó sustancialmente a la construcción de una mirada imperial sobre el mundo que postula a Europa como Telos de la civilización humana, estableciendo al mismo tiempo una taxonomía jerárquica entre las diversas formas de producir conocimientos. Como pretendo demostrar, existen lazos entre el proyecto ilustrado de la “ciencia del hombre” y el proyecto colonial europeo; el escenario de la ilustración fue la lucha imperial por el control sobre territorios claves para la expansión del naciente capitalismo y sobre la población que habitaba esos territorios.

1. La hybris del punto cero

Esta reflexión se inicia con la siguiente hipótesis: entre 1492 y 1700 se produce una ruptura con el modo en que la naturaleza era entendida previamente, no solo en Europa sino en todas las culturas del planeta. Si hasta antes de 1492 predominaba una visión orgánica del mundo, en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado, con la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa esta visión orgánica empieza a quedar subalternizada. Se impuso poco a poco la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados y que la función del conocimiento es la de ejercer un control racional sobre el mundo. Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla.

A Descartes se le puede asociar con la emergencia de este nuevo paradigma filosófico. Tanto en el Discurso del Método, como en las *Meditaciones Metafísicas*. Descartes afirma que la certeza del conocimiento solo es posible en la medida que se produce una distancia entre el sujeto conocedor y el objeto conocido. Cuanto mayor sea la distancia del sujeto frente al objeto, mayor será la objetividad. Descartes pensaba que los sentidos constituyen un obstáculo epistemológico para la certeza del conocimiento y que, por tanto, esa certeza solamente podía obtenerse en la medida en que la ciencia pudiera fundamentarse en un ámbito incontaminado por lo empírico y situado fuera de toda duda. Los olores, los sabores, los colores, en fin, todo aquello que tenga que ver con la experiencia corporal, constituye para Descartes un “obstáculo epistemológico” y debe ser, por ello, expulsado del paraíso de la ciencia y condenado a vivir en el infierno de la doxa. El conocimiento verdadero (*episteme*) debe fundamentarse en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el *cogito*. Y el pensamiento, en opinión de Descartes, es un ámbito metaempírico que funciona con un modelo que nada tiene que ver con la sabiduría práctica y cotidiana de los hombres. Es el modelo abstracto de las matemáticas. Por ello, la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un *punto de observación inobservado*, previo a la experiencia, que debido a su estructura matemática no puede ser colocado en duda bajo ninguna circunstancia.

En efecto. Descartes está convencido de que la clave para entender el universo se hallaba en la estructura matemática del pensamiento, y que esta estructura coincidía con la estructura matemática de la realidad. La visión del universo como un todo orgánico, vivo y espiritual, fue remplazada por la concepción de un mundo similar a una máquina. Por ello, Descartes privilegia el método de razonamiento analítico como el único adecuado para entender la naturaleza. El análisis consiste en dividir el objeto en partes, desmembrarlo, reducirlo al mayor número de fragmentos, para luego recomponerlo según un orden lógico-matemático. Para Descartes, como luego para Newton, el universo material es como una máquina en la que no hay vida, ni telos, ni mensaje moral de ningún tipo, sino tan solo movimientos y ensamblajes que pueden explicarse de acuerdo a la disposición lógica de sus partes. No sólo la naturaleza física sino también el hombre, las plantas, los animales, son vistos como meros autómatas, regidos por una lógica maquínica. Un hombre enfermo equivale simplemente a un reloj descompuesto y el grito de un animal maltratado no significa más que el crujido de una rueda sin aceite.

A este tipo de modelo epistémico deseo denominar la *hybris del punto cero* (Castro-Gómez 2005a). Podríamos caracterizarlo utilizando la metáfora teológica del *Deus Absconditus*. Como Dios, el observador observa el mundo



desde una plataforma inobservada de observación con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar el mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan solo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la *hybris*, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses pero sin tener capacidad de serlo, incurren en el pecado de la *hybris*, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho la *hybris* es el gran pecado de occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista. Recordemos que de acuerdo a este modelo, el hipotético observador del mundo tiene que desligarse sistemáticamente de los diferentes lugares *empíricos* de observación (punto 1, punto 2, punto 3, punto n) para ubicarse en una plataforma inobservada que le permita obtener la certeza del conocimiento. Pero esta plataforma no es sólo metaempírica sino también *metacultural*. No son sólo los olores, los sabores, y los colores lo que obstaculiza el logro de la certeza, sino también la pertenencia a cualquier tipo de tradiciones culturales. Observados desde el punto cero, aquellos conocimientos que vienen ligados a saberes ancestrales o a tradiciones culturales lejanas o exóticas son vistos como *doxa*, es decir como un obstáculo epistemológico que debe ser superado. Solamente son legítimos aquellos conocimientos que cumplen con las características metodológicas y epistémicas definidas a partir del mismo punto cero. El resto de conocimientos desplegados históricamente por la humanidad durante milenios son vistos como anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, “precientíficos” y, en cualquier caso, como pertenecientes al pasado de occidente.

Este colonialismo epistémico de la ciencia occidental no es en absoluto gratuito. La *hybris* del punto cero se forma, precisamente, en el momento en que Europa inicia su expansión colonial por el mundo en los siglos XVI y XVII, acompañando así a las pretensiones imperialistas de occidente. El punto cero sería entonces la *dimensión epistémica del colonialismo*, lo cual no debe entenderse como una simple prolongación ideológica o “superestructural” del mismo, como quiso el marxismo, sino como un elemento perteneciente a su “infraestructura”, es decir, como algo constitutivo. Sin el concurso de la ciencia moderna no hubiera sido posible la expansión colonial de Europa, porque ella no sólo contribuyó a inaugurar la “época de la imagen del mundo” –como lo dijera Heidegger– sino también a generar una determinada representación sobre los pobladores de las colonias como parte de esa imagen. Tales poblaciones empiezan a ser vistas como *Gostell*, es decir como “naturaleza” que es posible manipular, moldear, disciplinar, y “civilizar” según criterios técnicos de eficiencia y rentabilidad. Diremos entonces que hacia mediados del siglo XVIII, Europa se mira a sí misma como en disposición de un aparato de conocimiento desde el cual es posible ejercer juicios sobre los demás aparatos de conocimiento (pasados, presentes o futuros) y también como la única cultura capaz de unificar al planeta bajo los criterios superiores de ese parámetro.

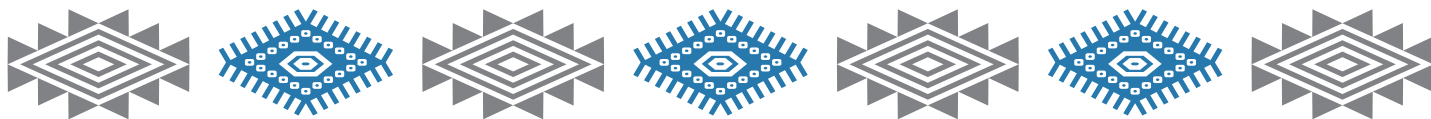
Fundamento Psicopedagógico-Aprendizaje Comunitario

La crianza recíproca. Biodiversidad en los Andes”, en: Los caminos andinos de las Semillas

Grimaldo Rengifo. Lima: PRATEC. 1997

“En los Andes es común escuchar a los criadores de alpacas decir que: «Así como nosotros criamos a las alpacas, ellas nos crían a nosotros». En las ceremonias a los primeros frutos que realizan en la fiesta de la Mamacha Candelaria los aymaras de Conima, Puno, las mujeres de las autoridades sacan los primeros tubérculos de papas de los surcos y las hacen abrazar con las papas preservadas del ritual anterior. El sacerdote andino, convertido en voz de las papas viejas se dirige a las nuevas papas de la forma siguiente: «Así como nosotros hemos criado a estas gentes, ahora les toca también a Uds. criarlas». (Chambi y Chambi)...

Para precisar lo que entendemos por crianza, destacaremos otro atributo: el de la conversación entre equivalentes. Usualmente cuando se habla de diálogo o conversación la palabra nos remite a la relación lingüística entre miembros de la comunidad humana. El lenguaje es atributo del hombre y de algunas especies de animales. Pero las piedras o las estrellas no hablan. Si alguien dice: «el río me habla» o está haciendo poesía, una metáfora o bromea. En los Andes, sin embargo esto no es así. Para el andino cada forma de vida tiene voz, habla, y se expresa a través de señales que los runas (humanos en castellano) llaman «señas» y que son el modo como piedras, plantas, animales, y vientos se expresan. Dada la diversidad de comunidades humanas, de chacras y de microclimas, ninguna conversación es igual a



otra. Todo es diverso. La variabilidad de plantas que cultivan los campesinos encuentra en la conversación minuciosa y cariñosa una de sus explicaciones.

“Seguir” la seña de una planta es estar en la capacidad de conversar, de ser criado por esta planta. Ser criado es tener la sensibilidad de saber en qué momento te está diciendo algo cualquier forma de vida, es pues, estar en disposición de dejarse criar. Sólo está en disposición de ser criado aquel que se sabe incompleto, pues el que se cree completo y que conoce todo, no conversa sino que se impone. Esto es lo que sucede en la domesticación. El hombre se impone sobre la planta o animal a punto tal que éste último pierde cualidades que le son propias. El hombre occidental moderno ha perdido la capacidad de dejarse criar. Pregunta a la naturaleza, no conversa con ella”

Pedagogía del oprimido

Paulo Freire. Siglo XXI, México, 1970. Pág. 59

El antagonismo entre las dos concepciones, la “bancaria”, que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación.

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción “bancaria” niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidualógica; la educación problematizadora —situación gnoseológica— a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

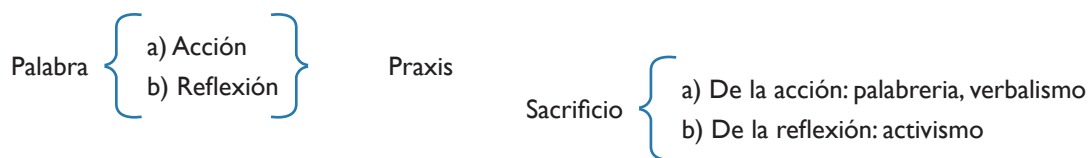
A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador; sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión (ver esquema) y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.



La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica



también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Si, por lo contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Este, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

Filosofar en clave tojolabal

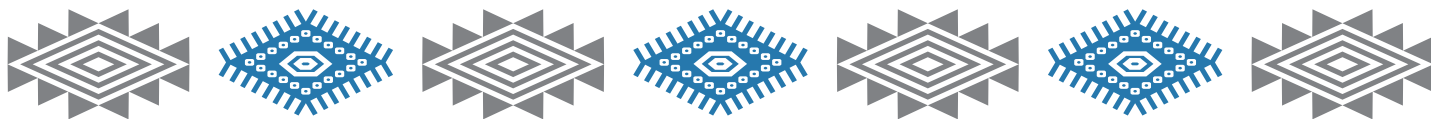
Carlos Lenkersdorf. México: Miguel Ángel Porrúa, 2002

El aprender, pues, se efectúa al observarnos, escucharnos y seguirnos como modelos. Desempeñamos el papel de un sujeto ejemplar o de modelo, pero no de maestro...

Son tres sujetos de funciones diferentes los que se complementan al nivel horizontal en el acontecimiento del aprender/saber. Es el verbo el que vincula a los tres sujetos. Se trata, pues, de un verbo trivalente. No hay transitividad de un sujeto hacia un objeto por medio del verbo. Todo lo contrario, los tres sujetos, como tales, se coordinan de modo multidireccional. No hay subordinación, ni objetos subordinados y controlados por un sujeto dominante en cuanto concededor o sabedor. El saber se realiza en un proceso de enlace mutuo y, en caso necesario, continuo. Porque ninguno de los sujetos participantes agotará el saber/aprender de otro sujeto. Por las razones señaladas la particularidad sintáctica tiene a la vez implicaciones pedagógicas y filosóficas. Las relaciones del saber/aprender entre el aprendiz, el modelo y el tojolabal⁷, se realizan sobre un plano horizontal entre iguales que se coordinan, y no subordinan a nadie. Así es que cada uno de los sujetos contribuye lo suyo, a fin de que el acontecimiento del saber/aprender se pueda realizar. En lo pedagógico, la coordinación representa una educación liberadora de tipo Paulo Freire. Porque el maestro no es el que sabe, ni tampoco es el alumno el que no sabe, y que aprende al repetir el saber del maestro. Todo lo contrario, el educando aprende al ser generador de un saber propio, gracias a los elementos proporcionados por el “modelo”...

El que aprende y empieza a saber se ve transportado hacia un mundo de otras relaciones. Abandona la subordinación, por la coordinación.” (pp. 198-200).

7. Para entender esta parte podemos identificar estos tres sujetos como: quien aprende, quien enseña y lo que es enseñado-aprendido N.de E).



Tema 3

Bases del Currículo

A continuación les presentamos cuatro referentes educativos desarrollados en Bolivia y en otros países de Latinoamérica, tratando de remarcar en cada una de ellos sus características y postulados centrales, que permitirán responder la siguiente pregunta:

¿De donde nacen las bases del modelo educativo sociocomunitario productivo?

REVISAMOS LAS BASES DEL CURRÍCULO

Si revisamos la Nueva Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, el Diseño Curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional, los Diseños Curriculares Base de los Subsistemas de Educación Regular y de Educación Alternativa y Especial, sustentan que las bases del Nuevo Modelo Sociocomunitario Productivo nacen de los siguientes referentes:

- ❖ La experiencia de los Pueblos Indígenas Originarios.
- ❖ La Escuela Ayllu de Warisata.
- ❖ La teoría histórica cultural de Vigotsky.
- ❖ La educación popular y liberadora Latinoamericana.

3.1. Experiencia de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesinos

La educación de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesinos, se expresa en las diversas formas de generación y transmisión de saberes y conocimientos, a partir de la experiencia en la vida cotidiana, la familia, el espacio laboral y la organización social (ayllu, comunidad, sindicato, barrio, pueblo, capitanía, estancia, etc.), donde la producción y socialización del conocimiento son comunitarias. Allí no se concibe una división social jerárquica, ni espacial ni temporal para aprender, pues la “educación” está articulada a la vida en los cerros, los ríos, la selva, la comunidad, el hogar y su temporalidad; no se limita a un periodo de enseñanza aprendizaje, porque sencillamente se aprende y produce conocimiento en el lapso cíclico en el que transcurre la vida.

Las Escuelas Indígenales

A fines del siglo XIX y principios del XX, sin apoyo alguno, los indígenas crearon escuelas clandestinas para aprender a leer y escribir, conformando un espacio de resistencia comunitaria frente a los gobiernos liberales de turno y a la expansión del latifundio. Estos esfuerzos fueron reprimidos por latifundistas, autoridades y vecinos de los pueblos.

Paralelamente a las escuelas indígenas, desde el Estado se establecieron otro tipo de escuelas dedicadas a la enseñanza de la lectura y escritura. En 1905, el gobierno liberal de Montes promulgó una Ley que establecía la creación



de Escuelas Ambulantes para las comunidades indígenas. En este tipo de escuelas las y los maestros tenían derecho a una recompensa pecuniaria por alumno de cualquier sexo, que llegue a leer y realizar las cuatro operaciones de aritmética, conocer la doctrina cristiana y hablar el español.

A partir de 1914, los caciques se ocuparon de gestionar ante las autoridades la instalación de escuelas indígenas que debían ser sostenidas por el Estado o por las propias comunidades. Resultado de ello, en 1920, Marcelino Llanqui destacado cacique y profesor ambulante instala dos escuelas indígenas en Jesús de Machaca. Asimismo, en 1930 Eduardo Leandro Nina Quispe, funda la Sociedad República del Qullasuyu, llegando a dirigir ocho escuelas indígenas en diferentes cantones del Departamento de La Paz. En la provincia Umasuyus, el cacique apoderado Rufino Willka, se ocupó de instalar escuelas indígenas en la región lacustre de Achacachi, de las cuales surgió la Escuela Ayllu de Warisata (1931). Paralelamente a Warisata, Caiza "D" (1936) en Potosí, aportó con el enriquecimiento del concepto y procedimiento del Sistema Nuclear, Seccional y la formación de educadores de extracción campesina, que se plasmaría en la célebre normal indígena.

Las escuelas indígenas cumplieron funciones sociales como: la reproducción de la vida comunitaria, su vinculación a la escuela; el fortalecimiento de la identidad a través de un aprendizaje activo, reflexivo, creativo y transformador.

3.2. Bases que nacen de la escuela Ayllu de Warisata

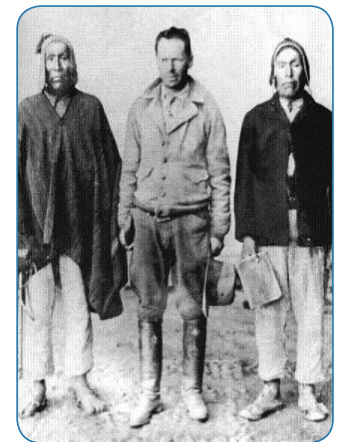
En el año de 1931, el amauta Avelino Siñani y el profesor Elizardo Pérez fundaron la "Escuela Ayllu de Warisata", conjuntamente con la comunidad, experiencia educativa que propuso la creación de un modelo educativo liberador y productivo que postulaba la redención del indio, sobre la base de cuatro pilares: "aula, taller, chacra y ulaka", imbricando la información, la formación y la capacitación en una propuesta pedagógica integral que fue histórica en su concreción y desarrollo hasta 1938 como una respuesta audaz en beneficio de las comunidades indígenas y un modelo de lucha contra la exclusión, explotación y sometimiento.

La Escuela Ayllu de Warisata constituye la experiencia más importante en la creación de una educación que surge desde las culturas y comunidades americanas. Su propuesta educativa estaba orientada a las actividades de la vida, el trabajo y la producción. Elizardo Pérez señalaba: "No fui a Warisata para machacar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno, alternando las ocupaciones propias del aula, con los talleres campos, de cultivo y construcciones" (PÉREZ, 1962:)

La escuela Ayllu de Warisata se sustentó en la organización social aymara como base de reconstrucción de la cultura andina propugnando una educación que sea el instrumento de la reconstrucción social del pasado y de liberación social del presente.

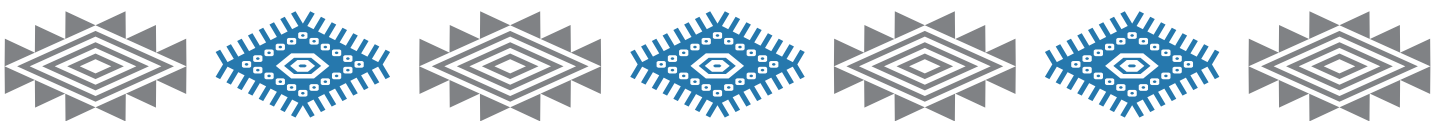
No estaba interesada en el desarrollo de programas escolares formales sino, sobre todo, en vincular el aprendizaje con la producción, se trataba de una experiencia pedagógica-taller sostenida por la organización social del ayllu. Se recuperó una forma de vida, bajo las enseñanzas ancestrales de los Andes. La Escuela de la Vida, la enseñanza natural, hablar el lenguaje del MULTIVERSO (UNIVERSO), aprender el lenguaje de las plantas, del viento, de las nubes, de los insectos, del río, de las estrellas, de la vida. Fue una escuela de convivencia comunal, plenamente bajo los referentes del mundo andino. La lógica que se utilizó para la enseñanza en la Escuela Ayllu de Warisata, que duró 9 años, fue una forma práctica de convivir en armonía con todo lo que existe, de entender que todo lo que existe es muy importante para la armonía del todo

Respecto a la administración educativa, frente a una concepción elitista y burocrática, su antítesis es la administración comunal del Parlamento de Amautas, cuyo



Los fundadores. Elizardo Pérez y Avelino Siñani, fundadores de la Escuela Ayllu de Warisata, fotografiados junto a Mariano Ramos (primero de la Izquierda) el amauta más antiguo de la comunidad (1931).

Foto extraída del texto: Warisata, historia en imágenes.



poder emanaba desde abajo articulando asambleas comunales y supracomunales, espacios de decisión donde el poder no es unipersonal, sino colectivo-comunal. En este marco, las autoridades eran elegidas por consenso y en forma rotativa.

En síntesis las bases que emergen de la experiencia de Warisata son:

- ◆ Reconstituir los valores comunitarios del ayllu promoviendo una escuela productiva basada en la cosmovisión de los indígenas.
- ◆ Formación y producción artesanal.
- ◆ La escuela del trabajo productivo, social y creador de riqueza para beneficio de la comunidad.
- ◆ Fortalecer la identidad cultural de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, despertando su conciencia crítica y activa.
- ◆ Adecuar el calendario escolar a las actividades agrícolas y pecuarias.
- ◆ Practicar la ayuda mutua y cooperativa, consolidando la participación comunitaria en la dirección de la escuela a través del parlamento Amawta.
- ◆ Garantizar el crecimiento integral de la comunidad¹.
- ◆ Promover la vinculación de la escuela con la comunidad para fortalecer el aprender produciendo.
- ◆ Alimentación e higiene como base del desarrollo mental.

Warisata se irradia a nivel nacional en: la Escuela de Cañadas (Cochabamba); La Escuela de Huacharecure (San Ignacio de Moxos, Beni), La Escuela de Parapeti y Caipipendi, Provincia Cordillera (Camiri), Santa Cruz y la Escuela de Tarucachi (Provincia Carangas de Oruro). A nivel continental Warisata inspira transformaciones educativas en México, Perú y Ecuador.

Esta experiencia configuró una estructura social-comunitaria de educación y se constituyó en un paradigma educativo de liberación y promovió los fundamentos de una escuela única basada en una enseñanza con enfoque productivo.

La escuela liberadora de Warisata fue conspirada por el Estado feudal promoviendo su destrucción: destituye a sus fundadores y educadores, pasa a dependencia del Consejo Nacional de Educación en el año 1940. El 1945 la educación indigenal pasó a depender del Servicio Interamericano de Educación.

3.3. Teoría histórico cultural de Vigotsky

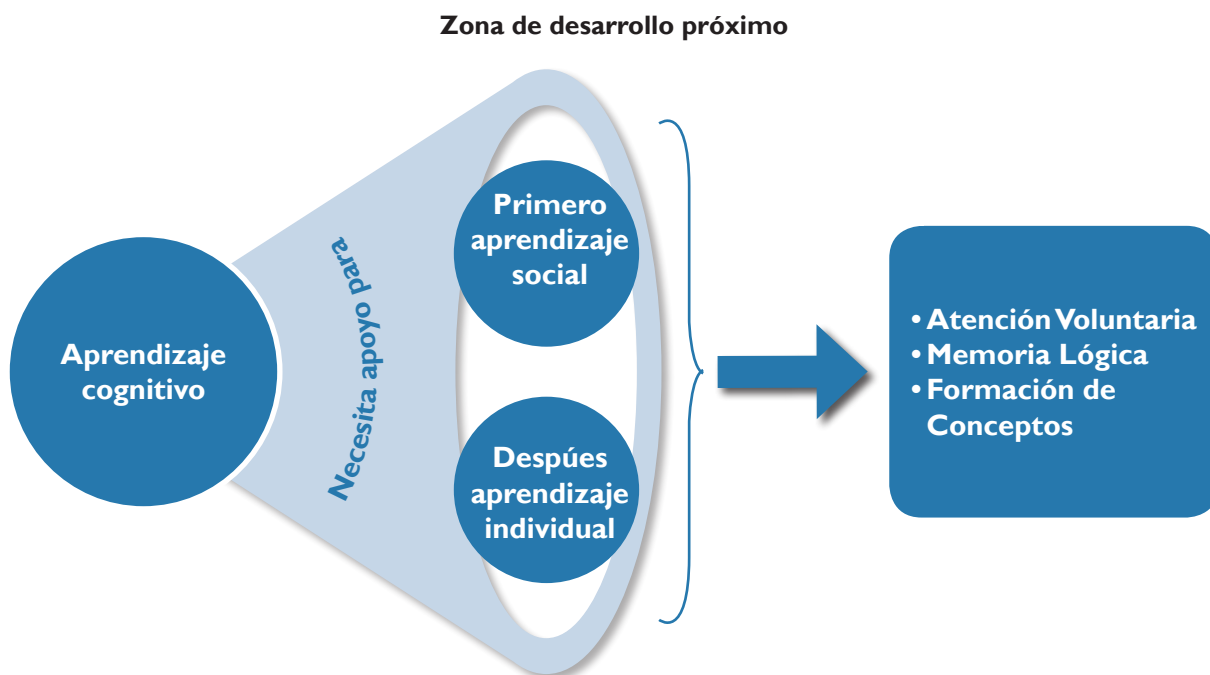
De acuerdo a la propuesta pedagógica socio-histórica y cultural, las personas aprenden en interacción con los demás, mediadas por la cultura, desarrollada históricamente y socialmente. Las relaciones sociales y la cultura son las fuentes que originan el aprendizaje, por lo que se concibe a las personas como el resultado de la construcción social.

Para Vigotsky el proceso de desarrollo debe ser visto de manera prospectiva, es decir, referido, más allá del momento actual, a lo que va a suceder en la vida del sujeto.

Vigotsky formuló la teoría de la zona de desarrollo próximo describiéndola como la distancia entre el nivel real y el nivel potencial de desarrollo. “La distancia entre el Nivel de Desarrollo Real (determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente) y el Nivel de Desarrollo Potencial (determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados).

1. La escuela fue el lugar donde se trataban los problemas legales y las relaciones de grupos, se tomaban decisiones de interés general, se realizaban actividades de asistencia médica y sanidad básica, se promovía la organización de actividades deportivas y culturales, era el lugar para asesorar las labores agrícolas y ganaderas, y en general el espacio donde bajo la dinámica de la vida comunitaria se resolvían los más disímiles problemas cívicos, políticos, familiares, económicos y hasta sentimentales.





Directamente relacionada con el énfasis puesto por Vigotsky en la dimensión socio-histórica del funcionamiento psicológico humano se encuentra su concepción del aprendizaje como un proceso que siempre incluye relaciones entre individuos.

Del mismo modo que el desarrollo no es un proceso espontáneo de maduración, el aprendizaje no es sólo fruto de una interacción entre el individuo y el medio; la relación que se da en el aprendizaje es esencial para la definición de ese proceso, que nunca tiene lugar en el individuo aislado. El proceso de enseñanza aprendizaje es considerado como un proceso global de relación interpersonal.

El aprendizaje es un proceso que está mediado por la labor del educador, quien ayuda a activar los conocimientos previos, generando la experiencia de aprendizaje que permite ampliar el desarrollo potencial.

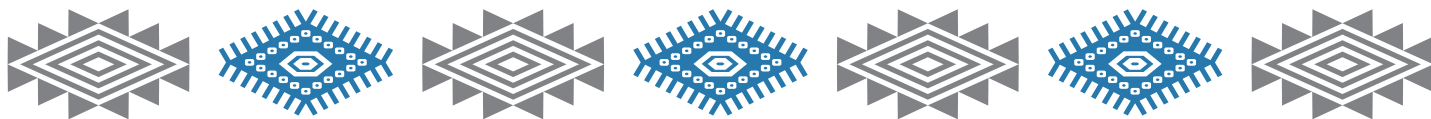
Para Lev Vigotsky, el proceso de aprendizaje no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre y es el resultado de relaciones sociales.

El desarrollo del aprendizaje, como resultado de las relaciones sociales, está determinado por instrumentos y signos. El sistema de signos e instrumentos creados a lo largo de la historia de las sociedades determina el desarrollo sociocultural. La internalización de signos e instrumentos permite el desarrollo del aprendizaje. Este desarrollo se da, primero a nivel social y después a un nivel individual, primero entre personas (interpersonal) y después en el interior del sujeto (intrapersonal).

Los instrumentos (herramientas técnicas) son las expectativas y conocimientos previos del participante que transforman los estímulos informativos que le llegan del contexto. Los signos son la representación de algo que significa alguna otra cosa.

A medida que el sujeto va utilizando más signos, más se van modificando, fundamentalmente, las operaciones psicológicas que es capaz de hacer. De la misma forma, cuantos más instrumentos va aprendiendo a usar, más se amplía, de modo casi ilimitado, la gama de actividades que puede realizar.

Los instrumentos y signos son construcciones socio-históricas y culturales, y la apropiación se da por la vía de la interacción social. En vez de enfocar al individuo como unidad de análisis, Vigotsky enfoca la interacción social. Es ella el vehículo fundamental para la transmisión dinámica (de inter a intrapersonal) del conocimiento, construido social, histórica y culturalmente, de inter a intrapersonal.



Para “internalizar” signos, la persona tiene que captar los significados socialmente compartidos. La interacción social permite que estos signos socialmente compartidos generen aprendizajes.

3.4. La experiencia de la educación popular liberadora latinoamericana

Antes de un iniciar un breve análisis de los aportes de la educación popular y liberadora, particularmente de Paulo Freire, te compartimos 20 máximas postuladas por Freire en sus reflexiones permanentes acerca de la pedagogía latinoamericana.

20 MAXIMAS FREIREANAS Y UNA REFLEXION PERMANENTE

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.
2. Una visión de la alfabetización que va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
4. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo.
5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.
7. Enseñar exige saber escuchar.
8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean.
9. La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.
10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.
11. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.
12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.
13. El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.
14. El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
15. Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos.
16. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.
17. La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”.
18. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra.
19. Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concientización.
20. La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente, de la HUMANIZACION del hombre.

“No siempre es fácil sepultar a nuestros muertos... la presencia de la ausencia nos va volviendo más capaces... Nadie que sufra una pérdida sustancial continúa siendo el mismo de antes. La reivindicación es una exigencia de la vida”.

(De un texto elaborado por Wenceslao Moro, en homenaje a Freire)



Luego de una lectura de las máximas anota en tu cuaderno de apuntes una que sería bueno incorporarlo en tus actividades de enseñanza y aprendizaje que iremos trabajando más adelante.

El contexto histórico de la Educación Popular

Al terminar la segunda guerra mundial, se han producido cambios muy importantes en la economía, el poder político y la ciencia: Se han constituido un nuevo bloque económico social y político que cuestiona al capitalismo y se ha desarrollado importantes avances en la ciencia y la tecnología. En el caso de América Latina, el año 1958 significa el momento donde se produce el quiebre, con la revolución Cubana.

América Latina vive momentos de efervescencia y surgimiento de diversos movimientos sociales y políticos liberadores. Paralelamente, no se dejan esperar las propuestas desarrollistas impulsadas, principalmente por Estados Unidos, como “Alianza para el Progreso, programas de Educación fundamental y, más tarde, Programas de Educación Funcional.

Ese es el contexto en el que emergen experiencias pioneras de Educación Popular y las contribuciones fundamentales de Paulo Freire.

Paulo Freire abogado brasileño, dedicado a la educación desarrolla una experiencia importante de alfabetización en Brasil y luego en Chile², experiencia que le sirve de base para formular la propuesta expresada en dos libros: La Educación como Práctica de la Libertad (1967) y la pedagogía del oprimido (1970).

Freire y sus aportes a la Educación Popular

La pedagogía del oprimido define a la educación como un proceso intencional que puede servir para que los explotados hablen de su realidad, “tengan voz” y metodológicamente se resume en los siguientes puntos:

- 1) Observación participante de los educadores, “sintonizándose” con el universo verbal del pueblo.
- 2) Búsqueda de las “palabras generadoras” buscando la riqueza silábica y su sentido vivencial.
- 3) Codificación de las palabras en imágenes visuales que estimulen el tránsito de la cultura del silencio a la conciencia cultural.
- 4) Problematización del escenario cultural concreto.
- 5) Problematización de las palabras generadoras a través de un diálogo del “círculo de cultura”.
- 6) Recodificación crítica y creativa para que los participantes se asuman como sujetos de su propio destino.

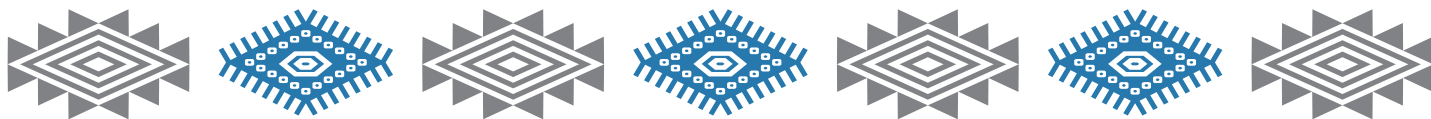
La liberación de las colonias portuguesas en África le invitan a apoyar el trabajo educativo de éstos jóvenes países y esta experiencia le permite publicar “Cartas a Guinea Bissau” (1977). Durante dos décadas Paolo Freire se constituye en el referente teórico fundamental de educadores comprometidos con el cambio y la transformación social.

La década de los 80 tiene nuevos protagonistas y otros aportes a la educación popular, como resultado del triunfo de la Revolución Sandinista y el trabajo educativo que se realiza para tratar de afianzar este y otros procesos en América Latina. Pero a pesar de ello, Freire continua con su producción y enriquecimiento de la teoría de la educación popular con trabajos como Hacia una Pedagogía de la Pregunta (1986), la pedagogía de la Indignación (2001), la pedagogía de la Autonomía (1996), la pedagogía de la esperanza (1992) y la construcción de los sueños posibles y otros escritos.

La Educación Popular

Los últimos años de la década de los 70 se caracterizan por una intensa movilización social en América Latina que se expresa en los movimientos sociales y políticos de Bolivia, Colombia, Guatemala, el Salvador, Nicaragua y otros

2. Después de la caída de Joao Goulart, Freire es detenido y sale al exilio hacia Bolivia en Marzo de 1964, de donde, ocho meses después tiene que salir hacia Chile a causa del golpe militar de Barrientos al gobierno de Paz Estensoro, donde vive y trabaja con el gobierno de Frei, hasta que, a causa de la publicación de la Pedagogía del Oprimido, sale expulsado en 1970.



países de América Latina. Un hito histórico fundamental es el triunfo de la Revolución sandinista, en Nicaragua, donde se convoca a educadores militantes de América a apoyar el desarrollo de políticas educativas a nivel nacional, constituyéndose en un espacio propicio para sistematizar las nuevas experiencias educativas y elaborar un marco teórico que sirva de referencia y guía de trabajo. Durante la década del 80 educadores populares de todo el continente desarrollan un proceso integrado de acción - reflexión –acción educativa que se ha constituido en el movimiento de educación popular.

El movimiento de Educación Popular concibe a la Educación como una acción ética-política-pedagógica que desde y con los movimientos sociales, busca la transformación y el cambio social, político y económico.

Para sintetizar y realzar algunos aspectos de la Educación Popular concluiremos este acápite con un resumen de Carlos Núñez (2005) sobre los componentes esenciales de la propuesta de la educación popular:

Su posición ética

“**ética de la vida**”, que encuentra una lectura “moral” en nuestro entorno latinoamericano (y mundial) lo que nos lleva a un renovado **compromiso en pos de la transformación social**.

Su marco epistemológico

- **El conocimiento, es un fenómeno humano, social, histórico y contextual.**
- **El conocimiento es construcción social permanente de los sujetos educandos, en el acto personal y social de comprender(se) y liberar(se).**
- **La realidad es la fuente verdadera de conocimiento.**
- Todo el conocimiento **ha nacido de otro que antes ya existía**. Esta es la dialécticidad del hecho de conocer.
- No hay conocimiento estático. Jamás lo puede haber.
- **Los seres humanos** somos seres que **vivimos en un contexto “objetivo”, pero que también lo vivimos y lo interpretamos desde nuestra propia subjetividad, nuestras creencias, posiciones ideológicas, opciones éticas y políticas.**

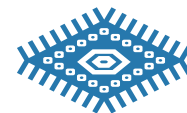
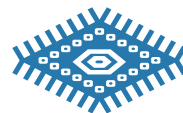
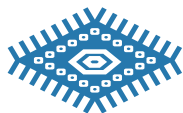
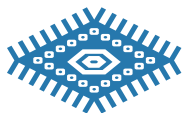
En síntesis podemos decir que la educación popular sostiene un enfoque epistemológico dialéctico, diverso, procesual, holístico, contextual, histórico y dinámico.

Su propuesta metodológica y pedagógica

- De carácter dialéctico los elementos de una **pedagogía crítica** y profundamente **participativa**, acompañados de una didáctica en consecuencia, permiten el desarrollo de un **proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente activo, donde el conocimiento es construido procesualmente y en forma colectiva.**
- **Es la teoría a partir de la práctica y no sobre ella.**
- **Parte de lo concreto, de lo simple, de lo personal y lo subjetivo.**
- De lo más cercano, procesualmente, avanza hacia lo abstracto y lo complejo.
- El maestro debe conducir a los educandos al desarrollo complejo de su personalidad, a su crecimiento en conocimientos, hábitos y actitudes de colaboración, de investigación, de búsqueda, de respeto, de tolerancia.
- **Actitud democrática del educador, que trabaja su propuesta mediante la “pedagogía del diálogo” y de la participación “doble vía”: educador - educando, educando - educador.**
- **“Punto de partida”** de todo proceso educativo **está en el nivel en que el educando se encuentra, cualquiera que éste sea.**

Su opción política

- **La educación popular tome una opción política a favor de los marginados, de los oprimidos o excluidos.**
- No significa que solamente participen los pobres sino que **actúa preferencialmente a favor, desde y en función de esos sectores y de sus intereses.**
- **Toda educación es, además de un acto pedagógico, un acto político.**



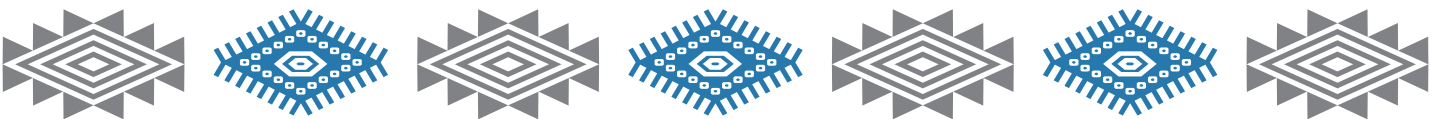
La caída de la Unión Soviética y las reformas estructurales a través de las cuales se funcionaliza la democracia a los intereses del mercado, traen consigo un debilitamiento a las experiencias de educación popular y una crisis de identidad en aquellos que se volvían sistémicos e integran a la funcionalidad de los modelos vigentes. La Educación Popular se reduce al trabajo temático: medio ambiente, género, iniciativas económicas y ciudadanía, etc. enfatiza métodos como la sistematización, la investigación participativa y otros.

La incapacidad del sistema para reducir la pobreza y la exclusión ha producido un desencanto que promueve nuevos procesos sociales que buscan alternativas a las democracias representativas y economías privatizadas y dependientes de los grandes capitales multinacionales. Esta situación ha sido propicia para que los educadores populares comprometidos con el cambio encuentren nuevo espacios de acción y reflexión.

Concluimos el Tema

Como pudimos analizar, las bases que sustenta el nuevo modelo sociocomunitario productivo es la experiencia educativa liberadora y transformadora de nuestro pueblo y personas con compromiso social que se constituyen en referentes y horizonte de la nueva educación.

Les recordamos, que las Unidades Educativas y Centros de Educación Alternativa estamos desafiados a constituirnos en los referentes históricos de la nueva educación capaz de transformar y construir el nuevo Estado Plurinacional.



Tema 4

Enfoques del Currículo

El enfoque del currículo intenta sintetizar los grandes sentidos o direccionalidades de la transformación de la educación en Bolivia, expresados en las reuniones, encuentros y congresos realizados con amplia participación de todos los actores educativos, incluyendo organizaciones sociales y pueblos indígenas y originarios. El enfoque del currículo es la visión que estructura todos sus elementos. Los cuatro puntales del enfoque curricular señalan el marco de sentido dentro del cual se despliegan todos los demás componentes y elementos curriculares.

La educación que buscamos establecer debe ser descolonizadora, integral y holística, comunitaria y productiva. Esto expresa la respuesta a los grandes problemas de la educación boliviana. El currículo, por tanto, debe estructurarse, desplegarse y concretarse bajo estos cuatro criterios. Debe ser descolonizadora, porque la condición colonial y neocolonial sigue siendo vigente en todas las esferas de la realidad boliviana y también en su educación. Debe ser integral y holística porque esta es una intuición fundamental de la sabiduría indígena para vivir de modo equilibrado y complementario entre seres humanos y con la naturaleza; debe ser comunitaria porque acerca la educación a la vida, rompiendo el individualismo, el aislamiento escolar y el uso de la naturaleza como un objeto; y finalmente es productiva porque atiende al fortalecimiento económico de las familias bolivianas a partir de una educación que permita la autogestión de su trabajo, recursos y riquezas.

Resumiendo, los elementos del enfoque del currículo del modelo educativo sociocomunitario son:

- ✿ Enfoque Descolonizador.
- ✿ Enfoque Integral y holístico.
- ✿ Enfoque Comunitario.
- ✿ Enfoque Productivo.

Descolonizador (Desde los elementos curriculares)

El enfoque es descolonizador porque la educación debe tener una clara orientación político-ideológica de transformación de la condición colonial en la realidad boliviana. Esto significa que debe darse un enfoque descolonizador a los distintos temas que van a ser tratados. No existe alguna temática que sea específica de la descolonización, sino que cualquier temática puede ser desarrollada desde un enfoque descolonizador.

Esto significa, en primer lugar, apreciar un tema según su pertinencia, es decir, según tenga correspondencia o no con la realidad boliviana y local. En segundo lugar, está el sentido transformador. Un enfoque descolonizador significa que hay una pretensión fuerte de transformación de la condición colonial, en la educación y en la realidad boliviana en general.

Esto implica una revitalización de las prácticas, saberes, conocimientos, valores, lenguas de los pueblos indígenas originarios, pero más ampliamente implica que se cambie la perspectiva jerárquica que se tiene sobre ellos, de modo que pueda darse lugar a una auténtica convivencia y complementariedad, es decir, interculturalidad.





El enfoque descolonizador puede ser entendido así como la generación de una educación pertinente, transformadora que se orienta a producir una realidad de convivencia entre los pueblos y naciones que conforman el Estado Plurinacional.

Integral y holístico (En las dimensiones y metodología)

El enfoque integral y holístico significa la manera como desarrollamos una educación con sentido unitario y no fragmentado.

Por un lado, el sentido integral tiene que ver con el desarrollo de un proceso educativo que tome en cuenta todas las dimensiones educativas de los niños, jóvenes y adultos. Estas dimensiones han sido agrupadas en el ser, saber, hacer y decidir. La dimensión del ser implica la educación en valores sociocomunitarios, la dimensión del saber el nivel de los conocimientos; la dimensión del hacer la realización de lo aprendido y la dimensión del decidir, la voluntad comunitaria dirigida hacia la transformación. El enfoque en su aspecto integral enfatiza que la educación no puede darse solamente de un modo cognitivo (conocimientos), sino que es necesario articular complementariamente el nivel de los valores, del hacer lo aprendido y del decidir con sentido.

El enfoque holístico, por su parte, hace referencia a que la educación no debe solamente concentrarse en el desarrollo integral de las dimensiones educativas de los estudiantes, sino también debe plantear otro nivel más amplio de la educación en la convivencia o armonía con la Madre tierra, la espiritualidad y el cosmos, es decir, con la totalidad de la realidad de la que el ser humano es sólo una parte.

Comunitario (Modo de aprendizaje)

Este elemento del enfoque del modelo implica la generación de una educación que se acerque a la vida. Esto significa que se rompa el aislamiento de la escuela, y la misma se abra a la experiencia cultural y las necesidades y problemáticas del contexto. El proceso educativo así, en el modelo, deja de ser una actividad desarrollada exclusivamente en el aula y pasa a ser un conjunto de actividades que se desarrollan en muchos espacios educativos, con la participación de miembros de la comunidad.

Lo comunitario más específicamente es un modo de aprendizaje donde se entabla una relación educativa entre maestros, estudiantes y comunidad, sin jerarquías, ni un sentido unidireccional, sino en una relación de mutuo aprendizaje, aunque con la evidente guía del maestro.

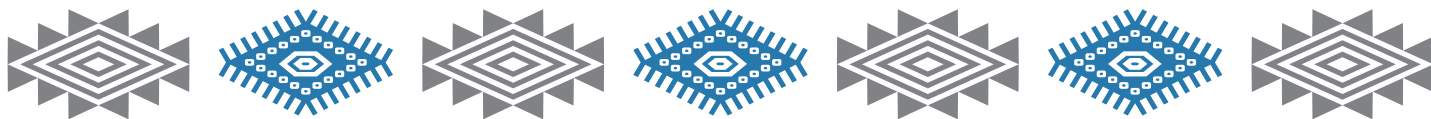
Asimismo, plantea un nivel de educación en la relacionalidad, es decir, en la relación de interdependencia y complementariedad entre la madre tierra, el cosmos, la espiritualidad y el ser humano que no ya no es visto como el centro y señor de todo lo que hay.

Productivo (En la orientación y formación)

El enfoque productivo plantea unos de los rasgos más caracterizadores del modelo. La educación no puede quedarse en un plano contemplativo, en el mal sentido de la palabra, sino debe orientarse a producir cambios en la realidad, adquiriendo un sentido activo. En un contexto como el boliviano, los grandes problemas y necesidades que atravesamos, exigen a gritos que la educación asuma un carácter propositivo, transformador, de articulación a los proyectos de la comunidad, la localidad, el municipio.

Esto se logra, en el plano educativo, haciendo que la educación sea útil, es decir, tenga un sentido práctico. Haciendo que lo aprendido no se quede en la letra muerta, en el mero saber algo, sino que tenga un uso concreto y pertinente en la vida. La educación es productiva en cuanto permite que la educación trascienda la mera formación y se concrete en una capacidad de producir cosas, obras y procesos valiosos para la comunidad.

No hay que perder de vista, sin embargo, que lo productivo tiene en la educación sobre todo un sentido pedagógico, pues no se trata de convertir a las unidades educativas en centro de producción de bienes de uso, sino de generar en los estudiantes capacidades y cualidades productivas, como el manejo de herramientas y el compromiso con su localidad.





Lecturas Complementarias

La Taika: Teoría y Práctica de la Escuela Ayllu

Carlos Salazar Mostajo. Ed. G.U.M., La Paz, 1999. pag. 87 -100

La escuela productiva

El término “pedagogía” es insuficiente para abarcar las dimensiones de lo “integral”, y por igual razón, el nombre de “Núcleo Escolar” tampoco designa la naturaleza de las labores de la escuela rural, tal como fue concebida por Elizardo Pérez. Finalmente, tendríamos que objetar el nombre de “profesor” que se aplicaba a nuestra docencia. Ahora bien, existe un paralelismo, o una identificación, entre los términos “escuela integral” y “escuela productiva”, es decir, que ambos nombres señalan un mismo contenido. Aceptando, por consiguiente, que Warisata y sus gemelas de 1940 eran “escuelas productivas”, tendríamos que adoptar otros nombres para lo pedagógico y lo escolar, que engloben esa naturaleza productiva. Convengamos que no hay sustituto para la palabra “pedagogía”, que hay que tomar por consiguiente, en el entendido de que abarca más allá de lo meramente pedagógico. Respecto al Núcleo Escolar, hubiéramos querido designarlo o complementarlo como “Núcleo Escolar y de Desarrollo”, y en cuanto al maestro, nuestra recomendación constante ha sido que se considere ante todo como líder social, como un conductor, con responsabilidades mucho mayores que las que señala su título docente, y desde luego, con proyecciones infinitamente superiores a las que se le da en las normales rurales.

Al hablar de la escuela productiva, tenemos que señalar ante todo que esa naturaleza implica diferentes tipos de escuela según la zona en la que esté instalada. No puede ser lo mismo una escuela del altiplano que una de la selva (no nos referimos a su filosofía, que es la misma para todas); la escuela situada en zonas mineras será diferente de la ubicada en las llanuras orientales. Y aún dentro de la misma zona geográfica, había que atender a la producción típica para dar coherencia a las labores escolares (siempre el término limitativo) con las del ambiente. Recuérdese que Elizardo Pérez había fundado una escuela elemental en el Núcleo de Llica, a ocho kilómetros de la frontera con Chile, la cual tenía sólo ocho alumnos: se trataba en verdad de un resguardo fronterizo, y lo mismo se pensaba en cuanto a escuelas situadas sobre los ríos limítrofes con el Brasil, las que tendrían el carácter combinado de escuelas, núcleos de desarrollo económico y fortines militares.

Estas múltiples variaciones se basaban en concepciones comunes que forman una base nueva para el enfoque de la educación boliviana. Hablemos de ellas.

- a) ¿Escuela para la vida o escuela de la vida?-La escuela rural no tiene por misión “preparar al niño para la vida”. ¿Qué es, en efecto, “preparar para la vida”? Consistida en preparar al indio para integrarse (incorporarse) a la sociedad que lo explota y humilla. La “vida” se entendía como la vida feudal, la sociedad feudal de aquél tiempo, como ahora es la vida y la sociedad burguesa. La finalidad que se busca es clara: la “preparación para la vida” estaba destinada a la consolidación del régimen imperante, basado en la servidumbre, como hoy se basa en la explotación capitalista.

En Warisata el propósito era diametralmente opuesto: se buscaba liquidar el régimen de la servidumbre. Por consiguiente, no podía ser una escuela “para la vida”, sino una “escuela de la vida”. 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.

- b) La escuela activa.-El concepto “vida” no es puramente biológico. Para vivir hay que producir los medios materiales necesarios; la existencia del hombre está condicionada a la actividad que realiza para hacerla posible. La actividad es la que hizo al hombre, dio lugar al razonamiento, permitió el crecimiento del cerebro. La actividad





transforma a la naturaleza y por consiguiente transforma al hombre mismo. Es la actividad -concepto que después complementaremos ligándolo el trabajo-la que explica el desarrollo de las sociedades primitivas, el progreso de las generaciones, la continua asimilación del conocimiento. Por todo eso, es un elemento esencialmente creador, formador de conciencia, de inteligencia, de “humanidad” en el más amplio sentido.

Pero la actividad se distorsiona cuando la sociedad se divide en clases y puede dar resultados completamente contrarios. No es lo mismo la actividad del esclavo que la del señor: aquélla puede significar un retroceso, ésta puede dar lugar al progreso y el bienestar, convertirse en ocio, del que disfruta únicamente la minoría privilegiada. Así la actividad pierde su elemento creador, o, al menos, lo pierde para la inmensa mayoría de la población. Se objetará que el esclavismo dio lugar a uno de los más espléndidos momentos de la historia humana: el de Grecia y Roma. Pero en este caso, el amo, el señor, no solamente se apropia del trabajo del esclavo, sino que se apodera también de su elemento creador, lo hace suyo por un proceso de alienación del esclavo. Puede dedicarse a la filosofía, al conocimiento científico, mientras al esclavo sólo le queda aumentar su embrutecimiento y degradación.

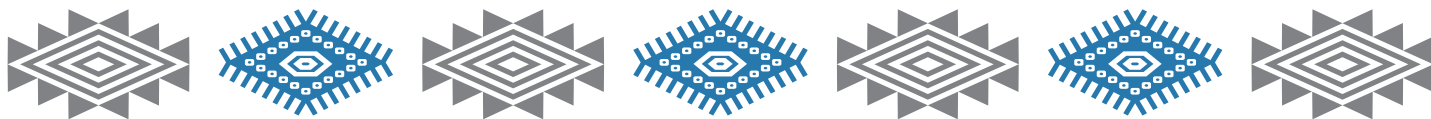
Hay, en la actualidad, una “escuela activa” basada en la cualidad creadora de la actividad, en el sentido de que el niño “aprende haciendo”. Se trata de reproducir, en lo ontogénico, es decir, en el individuo, aquello que fue un proceso filogénico, es decir, el que corresponde a la especie humana. Sería, pues, la forma suprema de la educación, si no estuviera modificada por la división de la sociedad en clases. En efecto, la “escuela activa” obliga al niño a un ejercicio, a una actividad segregada de lo social, encerrada en un recinto: la actividad es “pura”, no conectada con el ambiente, no contaminada con los aspectos conflictivos de la sociedad. El niño aprende, mecánicamente, pasivamente, sin cuestionar su aprendizaje; es la escuela que conviene a una sociedad que desea perpetuar su dominio: la sociedad burguesa.

La “escuela de la vida” puede dar lugar a la reposición de una actividad creadora. En ese caso, será por medio de su actividad que el hombre restablezca asimismo toda su capacidad mental, de que en gran parte está despojado. Tendremos, pues, que modificar el concepto de “escuela activa”, que no es ni puede ser deseable para un estamento que se propone contribuir al cambio de la sociedad. Esa modificación consiste en introducir el concepto del trabajo en lugar del de actividad, y en realidad deberíamos haber empezado por analizar la naturaleza del trabajo, lo que hubiera dado lugar a una fácil comprensión de su elemento activo. Pero invertimos el análisis porque se trataba de cuestionar una escuela basada precisamente en la “actividad”, para encontrar en ésta el carácter metafísico que le imponen los regímenes dominantes.

- a) La escuela del trabajo.-La “escuela de la vida”, que enseña es la vida misma, puede por eso mismo mantener en todo su potencial el elemento educador de la actividad, porque esta no es sino el trabajo humano. En este caso la actividad cobra el carácter de un hecho razonado, deliberado, que va mucho más allá de la mera acción, del accionar, del manipular. Pues no es la actividad pura la creadora, sino la actividad que implica concepto, esto es, la actividad que establece relaciones de causa y efecto. Póngase el caso de monos entrenados en determinada actividad, para ver si por medio de ella llegan a razonar. Por mucho que estén dedicados a esa acción desde que nacen, sin duda morirán sin haber establecido esas relaciones causales, es decir, sin haber razonado, permaneciendo por tanto en su animalidad, sin haber ni remotamente el más insignificante atisbo de humanización; y es que las experiencias humanas no pueden abreviar lo que ha sido producido en milenios, ni pueden darle al mono la conciencia de una “necesidad” aplicada al trabajo. Sólo en este caso puede estimarse como verdadero todo lo que hemos dicho acerca de la “actividad creadora”, pues la actividad como trabajo, destinada a un fin útil, es el único elemento que ha sido capaz de producir inteligencia, y no hay sustituto posible. Es el trabajo el factor primordial para la humanización del hombre, que ha logrado sacarlo de la escala animal y convertirlo en ser pensante e inteligente; el trabajo como progreso constante en la evolución de la especie humana; el trabajo como producto social, puesto que sin sociedad no se concibe al hombre ni su razonamiento; en fin, el trabajo como relación de lo humano, el trabajo que ennoblece, que estimula, que se celebra y se canta.

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, en tanto que el opresor descansa, resultando la cultura su privilegio; para eso, se despoja al trabajo



de aquél elemento de sociabilidad que es su esencia misma; se hace del trabajo una imitación de la realidad, un trasplante artificial, sin conexiones con la sociedad, sin participar de sus conflictos y antagonismos, sin tomar parte en su desarrollo ni en sus luchas. 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 explotado-explotador, que es la que genera todo proceso de cambio en las sociedades divididas en clases. Es un producto “puro”, que puede ser útil, pero despojado de su cualidad generadora de inteligencia: es inerte, no plantea posición alguna, ni busca respuestas en la situación del trabajador; permanece en contemplación pasiva de la realidad, no toma partido. No es sino una imagen muda de la sociedad, una imitación de ésta.

c) La escuela productiva

Forma parte de la “escuela del trabajo” y debe ser también cuestionada en busca de una posición libertaria. Por consiguiente, al concepto global de “escuela activa y de trabajo”, debemos agregarle el elemento que ha de darle pleno sentido, restituyendo al trabajo su condicionamiento social, es decir, haciéndolo productivo en relación a los requerimientos del ambiente, haciéndolo necesario para el desarrollo de la comunidad. Se llega así al concepto de “escuela activa, de trabajo y productiva”, triple dimensión que puede sintetizarse en el término “escuela productiva” que incluye a los otros dos.

Las diferencias saltan a la vista: no es lo mismo el objeto producido por un mecanismo de aprendizaje puro, que el objeto producido por una necesidad social; mientras aquél permanece como en una vitrina, éste se integra al torrente social, está teñido de lo social hasta la médula, es lo social por excelencia; expresa, pues, una dimensión muchísimo mayor, participa de todas las vicisitudes de la sociedad, de sus antagonismos y conflictos, cuestiona la realidad que la origina, propone su cambio. El objeto producido no permanece como tal, con todas estas cualidades, lo que no tendría importancia alguna, sino que repercute en la conciencia de su creador, la moviliza, la incrementa. Su acción dinámica y creadora es por consiguiente muy superior a las formas mecánicas resultantes del simple trabajo o de la actividad pura.

Es natural que la sociedad burguesa no admita este tipo de escuela, pero es la que han de adoptar las clases y los pueblos en lucha contra la pobreza, la desigualdad y la injusticia. Es, en fin, el tipo de escuela creado por Warisata, porque ya no era una imitación, por perfecta que fuera, de la realidad, sino la sociedad y la realidad misma que reaparecían, con todos sus conflictos, sus aspiraciones, sus anhelos, sus concepciones sociales, sus relaciones y su pensamiento. La “escuela de la vida” se complementaba así con plena cabalidad con la “escuela productiva”, se restablecía la antigua condición de la educación, a saber, que la sociedad en conjunto educaba a la sociedad también en su conjunto. La escuela perdía su razón de ser como recinto aislado, cerrado, apartado de la sociedad, puesto que, siendo la sociedad misma, su verdadero claustro era el vasto mundo donde esa sociedad trabajaba y luchaba para sobrevivir, donde más fincaba su esencia, era en que devolvía al trabajo su potencial creador, su categoría de cualidad humana, en Warisata el trabajo ya no era la maldición del oprimido. Sino el canto alegre y optimista de la libertad.

e) El aula.- El aula no era una entidad separada del taller o de la tierra; las tres formas de trabajo se integraban y complementaban. El hecho mismo de que los niños contribuyeran a la construcción del aula, le daba a ésta un sentido educativo básico, desarrollando su iniciativa y esfuerzo, sus elementos de sociabilidad y responsabilidad, lo cual quedaba expresado continuamente en sus tareas escolares: los niños aprendían mientras trabajaban.

Las actividades del aula daban lugar a las diferentes secciones en que se dividía la Escuela, según veremos; pero daban acento principal a la lectura y escritura, base de todo conocimiento, y en su dimensión bilingüe. El currículum era reducido: aritmética, geometría, geografía, historia, música, artes plásticas, educación física, ciencias naturales. Lo más destacable era que conocimiento y trabajo eran simultáneos e 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. Los egresados de la Escuela no serán enciclopedistas, como los bachilleres urbanos, pero sin duda responderían más adecuadamente a las exigencias de la vida social.

b) El Taller.-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 encami-





naba esa aptitud hacia formas superiores, con el uso de la herramienta moderna, que permitía perfeccionar las pequeñas industrias domésticas. Los talleres eran de dos clases: los destinados a la construcción de la escuela y las viviendas: carpintería, herrería, fabricación de adobes, hornos para ladrillos, tejas y estuco, etc.; y los que producían renta: sastrería, costura, hilados, tejidos, alfarería, curtiduría, talabartería, zapatería, sombrerería. El medio debía imponer la actividad o industria principal: lana en el altiplano, madera en la floresta, lo que la naturaleza ofreciera con más abundancia y facilidad.

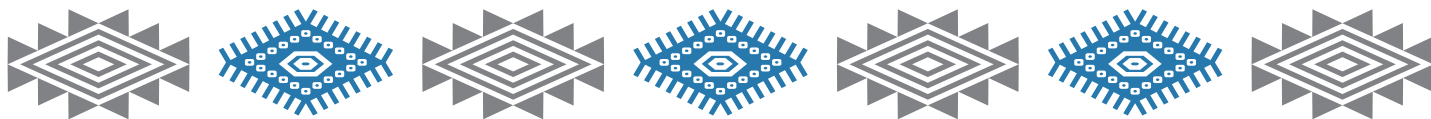
En los talleres de carpintería y mecánica los alumnos fabricaban todo lo que necesitaban en lo doméstico como en lo escolar: reglas, formas geométricas, tableros, mesas, bancos, sillas, catres, floreros, candeleros, utensilios de toda clase. Esos talleres produjeron todas las puertas y ventanas del Núcleo. Los campesinos entraban y trabajaban libremente en los talleres, especialmente en la carpintería.

De esta manera la Escuela se dotó a sí misma de cuanto necesitaba en infraestructura y equipamiento (con excepción de cerrajería y vidrios). 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; los niños, y también los mayores que habían realizado los trabajos respectivos, tenían su utilidad y un porcentaje incrementaba los recursos de la Escuela. El taller de alfombras adquirió inesperada prosperidad hasta convertirse en una industria nacional; lo mismo la sombrerería y el tejido de bufandas, y no se diga de la fábrica de tejas y ladrillos, que aparte de servir la Escuela, estaba suministrando sus productos a los campesinos. Todo esto fue saqueado y arrasado tras de nuestra expulsión, y es penoso confesar que estuvieron en la sórdida empresa muchos maestros y directores que considerábamos amigos nuestros: ¡Los eternos entreguistas de siempre'.

- d) El sembrío.-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.

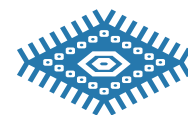
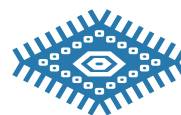
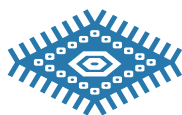
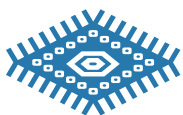
Para este tipo de actividad agrícola, era indispensable que la Escuela tuviera suficiente extensión de tierras. En Warisata los mismos indios cedieron sus parcelas, conservando únicamente lo indispensable. Además, en actitud de reto, demostrativa de nuestra posición beligerante, ocupamos sin más ni más, parcelas de los hacendados de la zona, en la convicción de que esos terrenos habían sido usurpados a los indios. Así llegamos a tener algo más de diez hectáreas para nuestros cultivos. El trabajo se realizaba en huertos, o campos de experimentación. Entregados en calidad de *tupus*¹ los distintos cursos, y en sayañaos grandes sembríos, destinados al mantenimiento del internado, del cual pasamos a hablar.

1. Extensión de tierra



Bibliografía

- BAUTISTA, Juan José
2010 *Critica de la Razón Boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latino-americana.* La Paz: Rincón Ediciones.
- 2012 *Hacia la descolonización de la ciencia social Latinoamericana,* La Paz - Rincon Ediciones.
- BAUTISTA, Rafael
2010 *¿Qué significa el Estado Plurinacional?* La Paz: Rincón ediciones.
- CASTRO-Gómez, Santiago
2007 “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en: *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CHOQUE Canqui Roberto y Cristina QUISBERT Quispe
2006 *La educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales.* La Paz: Unidad de Investigaciones históricas UNIH-PAKAXA.
- CLAURE, Karen
1989 *Las Escuelas indígenas. Otra forma de resistencia comunaria.* La Paz: Hisbol.
- CONAMQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB – BS, CEAM, CEPOG, CENAQ, CEA
2004 *Por un Educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y socio-cultural.* Santa Cruz
- CSUTCB
1973 *Primer manifiesto de Tiahuanaco.*
- FREIRE, Paulo
1987 *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI.
1992 *Pedagogía de la esperanza.* México: Siglo XXI.
1997 *Pedagogía de la autonomía.* México: Siglo XXI.
- GARCIA, Alvaro
2009 *Discursos y ponencias del Vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia, año 3 Nro. 7, Revista Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.*
- GUTIÉRREZ, Yamila y Marcelo FERNÁNDEZ
2011 *Niñas (des)educadas. Entre la escuela rural y los saberes del ayllu.* La Paz: PIEB.
- ILLESCAS, José
1994 *Nuestra identidad.* Cochabamba: TUKUY RIQCH'ARINA.
2002 *Acerca de la educación en el mundo originario Pre Inca.* Cochabamba: TUKUY RIQCH'ARINA.
- HINKELAMMERT, Franz y Henry MORA
2005 *Hacia una economía para la vida.* Costa Rica: DEI.
- HUANACUNI, Fernando
2010 *Vivir bien/buen vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales.* La Paz: IICAB.
- LENKERSDORF, Carlos
2002 *Filosofar en clave tojolabal.* México: Miguel Ángel Porrúa.
- PATZI, Félix
2011 *Etnofagia estatal, modernas formas de violencia y contraviolencia simbólica.* La Paz: Vicuña.
- QUIJANO, Anibal
2000 *El fantasma del desarrollo en América Latina.* *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6 N°2 (mayo-agosto).
- RENGIFO, Grimaldo
1997 *La crianza recíproca. Biodiversidad en los Andes”,* en: *Los caminos andinos de las Semillas.* Lima: PRATEC.
- RIVERA Cusicanqui, Silvia
2010 *Violencias (Re)encubiertas En Bolivia.* La Paz: La Mirada salvaje.
- SALAZAR Mostajo, Carlos
1986 *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela-ayllu.* La Paz: UMSA.
- SORUCO, Ximena
2011 *Apuntes para un estado plurinacional.* La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
2012 *La ciudad de los cholos. Mestizaje y colonialidad en Bolivia, siglos XIX y XX.* La Paz: PIEB-IFEA.
- SOUSA Santos, Boaventura de
2010 *Refundación del Estado en América latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur.* Cochabamba: CESU – UMSS.
- SALAZAR, Carlos
1984 *¿Varisata mía!* La Paz: Amerindia.
- TICONA, Esteban
2010 *Saberes, conocimientos y prácticas anti coloniales del pueblo aymara- quechua en Bolivia.* La Paz - Plural Editores
- VARIOS
1992 *Educación indígena. ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri.
- ZAVALETA, René
1983 *Las masas en noviembre.* En: *Bolivia Hoy,* México Siglo XXI Editores.







MINISTERIO DE
educación
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

“Juntos Implementamos el Currículo e Impulsamos la Revolución Educativa”