



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CS. DE LA EDUCACIÓN
CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**CURRÍCULO COMUNITARIO
DE LOS PUEBLOS: VALORES Y EDUCACIÓN**
- Ideas y acciones educativas de Avelino Siñani Cosme

WARISATT WAWAN CHCHAMAPA, TAKI JAQIN UTAPA
“El esfuerzo de los hijos de Warisata, es la casa de todos”

TESIS DE GRADO
PARA OPTAR A LA LICENCIATURA

EGRESADO:
NELSON JAIME VARGAS VILLANUEVA

TUTOR:
DR. VITALIANO SORIA CHOQUE

Ciudad de La Paz, Bolivia.
Diciembre 2021

Índice

Pág.

Resumen	6
Introducción	7

CAPÍTULO I ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Formulación de la pregunta de investigación	15
1.3. Objetivos	15
1.3.1 Objetivo General	15
1.3.2 Objetivos Específicos	16
1.4 Justificación	16
1.5 Planteamiento teórico del problema de estudio	17
1.5.1 Sobre la teoría cualitativa	17
1.5.2 Breve Aproximación a la teoría fundamentada	19
1.5.3 Adaptación teórico metodológica del estudio	23
1.6 Estrategia metodológica	28
1.7 Técnicas	30
1.8 Tratamiento del trabajo de campo	32

CAPITULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Nociones necesarias del estudio	34
2.2 Conceptualización del contexto cultural	38
2. 2. 1. Concepto <i>Amawta</i>	38
2. 2. 2. Concepto <i>Ulaqa</i>	40
2. 2. 3. Concepto <i>Ayllu – Marka</i>	44
2. 2. 4. Concepto <i>Ayni</i>	49
2. 2. 5. Las nociones de personalidad: <i>Jaqi</i>	51
2. 2. 6. Los valores educativos de vida: <i>Ajayu</i>	53
2. 2. 7. El origen del mundo andino	55
2. 3 Las aproximaciones teóricas de la educación	56
2. 3. 1. Las teorías educativas: Jean J. Rousseau y Avelino Siñani	57
2. 3. 2. Las teorías socio-pedagógicas: A. Makarenko y A. Siñani	61
2. 4 Fundamentos teóricos del currículo	65
2.4.1. Definiciones y concepciones curriculares	66
2.4.2. Tendencias curriculares en la educación boliviana	68
2.4.3. Propuestas curriculares de los NPIOs	76

CAPITULO III IDEAS Y ACCIONES EDUCATIVAS DE AVELINO SIÑANI COSME

3. 1. Contextos culturales	78
3. 2. Contextos legales	79
3. 3. Contextos concretos	81
3. 3. 1. Breve aproximación a la vida de Avelino Siñani	81
3. 3. 2. Avelino Siñani en la historia	84
3. 3. 3. Persecución y encarcelamiento de Avelino Siñani	86

3. 4. Las Contextos educativos	87
3. 4. 1. La educación andina	87
3. 4. 2. Elizardo Pérez Gutiérrez	89
3. 4. 3. Los educadores indígenas aymaras	92
3. 4. 4. Las influencias educativas	93
3. 5. Conocimiento filosófico pedagógico productivo de la Escuela Ayllu	98
3. 5. 1. La lógica educativa de Avelino Siñani	107
3. 5. 2. El Enfoque educativo libertario-comunitario en A. Siñani	108

CAPITULO IV LOS VALORES Y FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO DE LOS PUEBLOS

4.1. Abordaje metodológico: Desarrollo y análisis de las entrevistas	112
4.1.1 Primera temática: Valores	112
4.1.2 Análisis de las entrevistas: temática de valores	128
4.1.3 Segunda temática: Educación	129
4.1.4 Análisis de las entrevistas: temática de educación	143

CAPITULO V RESULTADOS Y PROPUESTA

5.1. Resultados	145
5.1.1. Sobre la Categoría de valores	145
5.1.2. Sobre la Categoría de educación	147
5. 2. Propuesta de bases y fundamentos para un enfoque de Currículo Comunitario Plurinacional	149
5.2.1. Los valores y fundamentos de un currículo comunitario	149
5.2.2. Un enfoque básico de currículo comunitario	155
5.2.2.1. Una forma de entender el currículo comunitario	155
5.2.2.2. Lineamientos de un currículo comunitario	155

CAPITULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Según los objetos de estudio	159
6.2 Recomendaciones	161
Referencias bibliográficas	163
Anexos	168
Guía de Entrevistas	
Matrices de análisis del trabajo de campo	

DEDICATORIA

A mis padres y mis hermanos
por el apoyo y comprensión brindados
para continuar y culminar este proceso.

AGRADECIMIENTOS

“...para los indígenas, especialmente, los andinos, el conocimiento no es un producto frío, inerte, es más bien un producto que tiene todas las cualidades de vida” (Martín Castillo Collado, 2005).

Al Dr. Vitaliano Soria Choque por el asesoramiento y consejos metodológicos que solo la experiencia puede desarrollar para el presente trabajo.

A mis docentes en ejercicio y jubilados de la carrera de Ciencias de la Educación y de la carrera de Filosofía por su orientación hacia la culminación del presente trabajo.

Resumen

Se inició este estudio con la idea de cómo transformar la educación boliviana hacia la nueva perspectiva multicultural de la plurinacionalidad, de ahí que la selección del fundamento del problema fue analizar el Currículo Comunitario de los Pueblos o NPIOs que tiene pocos parámetros sistematizados y con muy poca referencia teórica. El parámetro fundamental fue la experiencia educativa de la Escuela – Ayllu de Warisata, en especial el accionar del Amawt'a Avelino Siñani, que resulto en el encuentro aun de valores y principios tanto educativos como de valores varios.

Por las amplias temáticas pero relacionadas en el campo educativo y social, el presente estudio es necesariamente de naturaleza cualitativa que además de utilizar e interrelacionar varios métodos, técnicas e instrumentos trata de formar un diseño metodológico curricular acorde a la perspectiva del trabajo de campo y por las temáticas seleccionadas. Además que permita relacionar entre la sociedad y la escuela como tejido natural al entorno de los pueblos y de la vida misma.

Por eso, para alcanzar lo teórico como el trabajo de campo, el análisis ya sea de la educación, pedagogía y valores, fue necesario identificar los elementos culturales de los pueblos (NPIOs), por ejemplo, uno de los actores de la Educación Indígena boliviana: Avelino Siñani Cosme. Con ello describiendo los conocimientos y valores de la plurinacionalidad; todo esto en el entorno andino del departamento de La Paz como espacio investigativo.

El enfoque teórico utilizado es desde el mundo amerindio o Abya Yala, que en el siglo XX desarrolló finalmente su reconocimiento hacia la cultura occidental (ONU, 1997 – OIT, Convenio N° 169), se puntualiza desde los variados estudios de la cosmovisión andina y con el actual parámetro constitucional del Suma Qamaña.

Los campesinos aymaras, quechuas, cambas, chapacos, chiquitanos, moxos, tupiguaraníes y otros, somos los legítimos dueños de esta tierra (.) Queremos reconquistar nuestra libertad cortada en 1492, revalorizar nuestra cultura y con personalidad propia ser sujetos y no objetos de nuestra historia hacia la obtención de una sociedad sin explotados ni explotadores (CSUTB, Tesis Política, 1979).

Introducción

Las motivaciones y objetivos

Los estudios del transcurso de la educación indígena así como su pedagogía, son un camino largo y lamentablemente oral, por lo cual se está perdiendo.

Entonces se hace necesario visibilizar la personalidad, su pensamiento y la posición filosófica educativa¹ de Avelino Siñani Cosme, una preocupación por la poca referencia, por el olvido en muchos estudios y en algunos la obiedad al Amawt'a² de Warisata³.

Esta suma de problemáticas teóricas y de investigación se convierten en necesidad con el actual sistema educativo, amparado en la Ley N° 070 (2010), normativa que incorpora un sustancial cuerpo filosófico-conceptual y de valores de la experiencia del amawt'a cofundador de la Escuela-Ayllu de Warisata, experiencia-práctica educativa⁴ que sustrae sustancialmente valores y actitudes de vida en armonía holística para el sistema educativo boliviano.

El cuerpo normativo educativo actual, además de reflejar bases y principios de la Constitución Política del Estado (2009), traduce la estructura constitucional e institucional

¹ El accionar filosófico educativo envuelve la oralidad como las acciones, actitudes y sentimientos: son procesos de comprensión vinculante entre lo cultural, moral y el comportamiento. En este sentido, la educación nativa se orientaba hacia una posición del filosofar concurrente a la realidad educativa, concretamente, "es la parte de la filosofía que piensa la relación cara a cara del padre-hijo, maestro-discípulo" (Dussel.2009: 57).

² Según Bertonio, Amaotta o chuymakhtara, significa "muy sabio. Prudente" (Bertonio. 1612: 15). Actualmente, Amawta o amauta. "Filósofo, pensador, sabio" (Layme. 2004: 29)

³ El nombre de Warisata viene de dos voces, según afirman los pobladores actuales, Wari: Vicuña, auquérido rumiante de lana muy fina propio de los Andes centrales, y Sayt'a: paradero, de esta manera, la denominación viene porque anteriormente era el espacio paradero de las vicuñas.

⁴ Tomaremos la posición de S. Grundy (1987) sobre práctica educativa, donde *son acciones de las personas inmersas en la educación*; una perspectiva concordante a la definición de Paulo Freire (1972) donde *toda practica educativa supone un concepto del hombre y del mundo*.

educativa a su mayor producto de acción macro educativa: el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional (2011-2012), que es otro enfoque sustancial del presente estudio.

Un fundamento del estudio relaciona al *Amawt'a* Avelino Siñani ejerciendo plenamente el componente ético moral de los pueblos nativos del Abya Yala⁵, e inclusive en lo axiológico, un antecedente de la experiencia educativa liberadora que surgirá en la última mitad del S. XX; donde “la ética de la práctica educativa liberadora, es humana y se constituye en la historia, como vocación para el ser más” (Freire. 2001: 13).

También entre los preámbulos del actual discurso educativo, se menciona que desde hace buen tiempo pasado se ha estado viviendo una educación oficial muy ajena a la realidad cultural, en especial del área rural, porque el sistema escolarizado ha estado atada a la cultura citadina.

De esta manera, una perspectiva futura sería precisar y elaborar un enfoque armónico que confluyera los distintos currículos de los NPIOs, un parámetro que sintetice diversos enfoques educativos y curriculares de los NPIOs, a lo largo de la educación boliviana y que pueda tener una base más propia y hacia una perspectiva más contextual, relacionando qué tipo de hombres y mujeres y qué tipo de educación corresponde a ellos. Bajo esta perspectiva, el estudio focaliza una parte y aproximada respuesta al problema educativo anunciado, está es la experiencia de la Escuela-Ayllu, que salvando la tradicional oposición principal a la escuela – comunidad *ayllu*, consistió en revitalizar la íntima relación entre educación y sociedad.

Así, determinando aún más las motivaciones del presente estudio, se describirá los principios y valores del hombre andino, que muy adecuadamente transmite Avelino Siñani en Warisata, este proceso lo expresó a través de ideas y prácticas de la relacionalidad, como el *Ayni* o *Minka* y otros, implicando actitudes humanas con un amplio sentido ético-moral e incluyendo principios de la razón y el sentimiento del ser humano aymara–quechua, puquina o uru chipaya, y de las tierras bajas (los cuales no se contemplan en el actual estudio); esta relacionalidad integral experimentaron Elizardo Pérez y los *amawtas* para la educación, que tuvieron y tienen como paradigma y en algunas comunidades originarias del altiplano, los valles y llanos aún vigente.

Además, las ideas y la actitud de Avelino Siñani muestran paradigmas educativos para la humanidad andina, trabajó en base a los principios de complementariedad consecuente y la relación de conciencia: *Ayni, mink'a o waki*, muy propios del mundo andino; enfrentando a los colonizadores de aquellos tiempos, con el soporte principal de los conocimientos, saberes y sabidurías nativas, cuya liberación se daría por medio de la educación⁶, este proceso es

⁵ Otra forma de denominar al continente americano, su etimología y origen se apreciara más adelante.

⁶ La palabra educación viene de la voz latina *educere* que significa “guiar o conducir” el aprendizaje en todo momento, esto se aproxima a la educación propia de los pueblos nativos, donde la reflexión en la práctica es alcanzar desde lo intra (dentro) los conocimientos y saberes “en sentido mayéutico”, complementado con *educare* que significa “formar o instruir”. Así, la educación se dirige hacia lo multi dimensional que no sólo es transmisión de conocimientos, costumbres o valores, sino son formas y maneras de relacionamiento con la sociedad, naturaleza y mundo.

fundamental en el proyecto de la Escuela Ayllu, ya que permitió desplegar el paradigma educativo en base a la comunidad de origen.

Dado los previos párrafos se dio paso a la motivación fundamental y perspectiva íntima que impulsó a estudiar el presente tema: La necesidad constante de acudir a propuestas de una educación práctica y filosófica de Avelino Siñani. Entendiendo a la escuela como respuestas a las necesidades y proyecciones de la sociedad, a través de acciones e ideas políticas educativas proyectadas por el Estado, de ahí que “la educación es necesidad en la vida misma”⁷. Entonces, es importante identificar qué tipo de personas requiere el pueblo, en nuestro caso al Estado actual será el sujeto “comunitario”.

De esta motivación y construcción educativa proyectada, surgió el cuestionamiento epistemológico y posterior propuesta curricular⁸, el cómo transformar el programa oficial de estudios aun colonizador y avanzar en otro basado al contexto cultural de la plurinacionalidad, donde existe la necesidad de los currículos comunitarios de los pueblos⁹. Es necesario recalcar que se usara en el estudio, el término pueblo como similar a NPIOs.

Ya en la Reforma Educativa neoliberal de los años ‘90 del S. XX ya se habla del Currículo Contextuado, como en la actual ley educativa (2010), donde se exponen los Currículos Regionalizados que aproximan los conocimientos y saberes de los pueblos nativos. Evidentemente, en la transformación de la educación no sólo es un cambio de contenidos de los planes curriculares educativos, sino la dificultad principal es, cómo responder a la sociedad actual con una estructura curricular de las NPIOs, que tenga como base modelos de educación apropiados a la realidad.

He aquí, es importante proyectar una educación forjada desde las raíces mismas de la cultura ancestral para las sociedades populares actuales; rescatando el amor al trabajo, el estudio y la actitud socio-productiva base de ideales filosóficos y epistemológicos esenciales del accionar como en los tiempos de apogeo de la Escuela Ayllu de Warisata.

Se debe referir brevemente, que la idea o concepto “comunidad”¹⁰ aunque cercana no refleja la idea o concepto *ayllu*; por lo cual el estudio usa el término “comunidad” como un

⁷ Esta afirmación se desarrolla desde la concepción de la Educación a lo largo de la vida, inscrito en el Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, del Ministerio de Educación en el 2012.

⁸ La palabra curriculum es de origen latín y significa, corrido, carrera, lo que está sucediendo u ocurriendo. De ahí una de las causas de la evolución de un sistema educativo, que se desarrolla a la par con las nuevas necesidades sociales.

⁹ Esta necesidad de educación propia por parte de los NPIO's surge en Bolivia de forma institucional desde la década de los '70 y siendo más visible a finales de los '80 en el S. XX. Este detalle se lo vera más adelante.

¹⁰ El concepto “comunitario” reúne varios significados, por ejemplo, es “corporativo”, también se empleó como “comuna” que viene de culturas occidentales. Pero en la concepción andino-aymara se adaptó más a “comunarios” en vez de campesinos, comparando al ayllu con comunidad, es decir, a grupos familiares, esto muestra un sentido socio-político, según Sinclair Thomson, “la ‘comunidad’ aymara se concibe una formación política específica, o sea, una totalidad estructural en la cual un conjunto de relaciones de poder se articulan de modo particular” (Thomson. 2006: 11). Por otro lado, en conferencias de análisis efectuados en Madrid, 1997, sobre el concepto ‘comunidad’, se confirma, que en la comunidad existe la conciencia de grupo. Y

préstamo lingüístico necesario para desarrollar la estructura lógica. Esto debido a que la lógica y cosmovisión de los pueblos mantiene una identidad propia, es decir, que a pesar de la época colonial y época republicana, la idea y cosmovisión de las diferentes Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NPIOs) del Abya Yala aun contienen esa diversidad latente, como en el término “ayllu”, a diferencia de “comunidad” de los pueblos venidos del continente europeo u occidental. Aunque en un principio hubo la necesidad de la re-articulación de las relaciones del poder de los “comunarios” frente a la presencia unitaria occidental y aunque se enfrentan a facciones ideológicas en las políticas del Estado, por ejemplo, la intervención de los nativos aymaras o quechuas a la cabeza de Zarate Willca en la revolución federal de 1899 no aparecen comunidades; sino posteriormente como concepto *ayllu o marka* significando “comunidad de origen” (Roberto Choque Canqui, 1992), todo eso, implicó una lucha por la trascendencia de los saberes y sabidurías propias, como conocimiento reflexivo de la cultura viva de los pueblos nativos.

Entonces, el estudio tiene en idea el objetivo de distinguir una educación con contenidos propios de la plurinacionalidad. Esta idea al focalizarse desarrolla tres perspectivas consecuentes: Identificar las características fundamentales de un currículo comunitario en el proceso de educación y de formación de los NPIOs-Aymara de La Paz y determinando la acción del Amawt’a Avelino Siñani; describir los elementos del currículo comunitario en el proceso de vida y de convivencia cultural del pueblo aymara de La Paz, a través de la experiencia de la Escuela–Ayllu de Warisata; y sistematizar los componentes esenciales de la educación indígena aymara de La Paz, como basamento de valores hacia un enfoque fundamental de currículo comunitario. Por eso, se ha denominado el estudio: *Currículo Comunitario de los Pueblos: Valores y Educación - Ideas y acciones educativas de Avelino Siñani Cosme.*

La Metodología necesaria

Primeramente, la necesidad o justificación del presente estudio es de seguir cimentando las bases teóricas y empíricas que el campo de la educación indígena dio a lo largo del siglo XX, en especial a las bases y principios éticos de la actual Constitución Política del Estado y por ende la Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” y futuras evaluaciones de esta norma o de sus planteamientos curriculares.

en este caso se habla de consultar el criterio subjetivo de la persona, el grupo o la comunidad en cuestión. Generalmente este término "comunidad" está referido a comunidades campesinas y nativas, es decir, no tiene especificidad el término comunidad indígena. Siempre anda asociado tanto a campesinos como a indígenas, cuando de alguna manera no puede ser lo mismo. Así, no es lo mismo una comunidad indígena que una comunidad campesina, por la sencilla razón que no es lo mismo un indígena que un campesino. (Jornadas 1997. Madrid-España). Pero, la CPE del 2008, tiende a mezclar literalmente tanto indígenas (pobres) como a originarios (nacidos) y campesinos (asentados en espacios rurales).

Debido al avance cultural y tecnológico de la sociedad boliviana de la actualidad, se va dejando de lado los campos humanistas, siendo una de las críticas es el uso epistemológico de sus ciencias hacia la sociedad. De ahí que el proceso positivista del S. XX, aún es notorio en aulas de educación superior de cátedras humanistas, incidiendo en los procesos de investigación y generación de ciencia e innovación con el nombre de investigación cuantitativa¹¹, por lo cual, enfocar el fenómeno socio educativo debe tener otras perspectivas metodológicas.

Así, la metodología que se utilizó en la investigación del presente estudio es de carácter cualitativo, ya que el objeto de estudio son los valores ancestrales de los NPIOs en la Educación Indígena y Comunitaria. Siendo uno de los enfoques cualitativos: la Teoría Fundamentada, uno de los pilares para la estructura metodológica y el posterior tratamiento del material de campo.

Sobre el material de campo y o bibliográfico

La recolección de insumos y el material de campo se llevó a cabo en el espacio geográfico del departamento de La Paz: entre la comunidad de Warisata, la ciudad de El Alto y la Ciudad de La Paz. La población fue determinada por la experticia tanto en educación indígena y popular como en la cosmovisión andina enfocada al pensamiento aymara.

Las fuentes primarias (directas), por un lado se trabajaron en las entrevistas con especialistas o entendidos en el tema abordado, consideradas como de primera mano¹², por otro, con la precisión bibliográfica nos permitió apreciar el aporte sustancial para esclarecer los valores tanto ancestrales como de la actualidad.

Los contextos de investigación y de interpretación

Determinar los valores y la educación indígena aymara en el departamento de La Paz y a pesar que hay estudios y trabajos de primera mano desde la última mitad del S. XX, aún son muy limitados en el campo de los valores que la investigación perseguía. Por lo cual el contexto inmediato para focalizar el estudio sería en expertos e instituciones vinculadas directamente al fenómeno educativo de los NPIOs en el S. XX.

La interpretación del material de campo, a pesar de utilizar una técnica muy utilizada en el campo cualitativo, tiene en su esencia la interpretación subjetiva del investigador que es además

¹¹ Para ahondar más en esta prospección teórica, se sugiere el texto base referente a lo metodológico de este estudio, en especial al Capítulo 1 de “Metodología de la investigación” 5ta Edición, de Hernández, Fernández y Bautista, 2010.

¹² Como mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2014), en la elaboración del marco teórico se hace la revisión de literatura los tres tipos básicos de fuentes de información: Primarias (directas), secundarias y terciarias. Así, las primarias o de “primera mano” tienen un alto grado de sistematización y especialización directamente desde el autor o sistematizador.

de su formación académica y su ética profesional, es formado por su contexto y proyecciones de su sociedad.

Disposición de los capítulos

En síntesis, el estudio se divide en seis capítulos: El primero es sobre aspectos metodológicos que hacen referencia al planteamiento del problema y la conceptualización metodológica. El segundo, el marco teórico conceptual, los conceptos esenciales del contexto cultural aymara y las teorías educativas de aproximación al liberalismo como al socialismo, comparadas con las ideas y acciones formativa-educativas de Avelino Siñani, finalizando con la teoría curricular de los Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (NPIOS) y su desarrollo hasta el actual sistema educativo. En el tercero, las ideas y las acciones educativas de Avelino Siñani, en base a las reflexiones de Elizardo Pérez y otros autores. El cuarto, está el análisis del trabajo de campo sobre los valores integrales en los currículos comunitarios de los pueblos. En el quinto capítulo, son resultados tanto de del trabajo de campo como del análisis teórico, además, se presenta la propuesta de enfoque curricular basado en el análisis del trabajo de campo y del análisis teórico. Y finalmente, el sexto capítulo realiza las consideraciones finales y las reflexiones últimas como conclusión del estudio.

El pensamiento racional, en el tiempo que siente preocupación por su porvenir y que pone en duda sus principios, se dirige hacia sus orígenes; interroga su pasado para situarse, para comprenderse históricamente
(Jean-Pierre Vernant).

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS

En principio, el presente estudio es de naturaleza cualitativa y trata dos temáticas: El currículo comunitario o educación indígena y los cimientos de una propuesta curricular como son los principios y valores; realizado en municipios del departamento de La Paz, como ser: El Alto, La Paz, Achacachi, Warisata y Qurpa, a través de la identificación de una muestra (Hernández, Fernández y Baptista. 2010: 397). Es mediante el diseño de la Teoría Fundamentada (Hernandez *et al.* 2010: 444 y 492), los métodos y técnicas cualitativas, así como el método etnográfico (Hernandez *et al.* 2010: 501 y 503) que permite observar, escuchar y describir tal como suceden los fenómenos y hechos sociales. La estrategia de análisis de los datos de campo fue mediante la Teoría Fundamentada en su variante de Diseño Emergente (Hernandez *et al.* 2010: 497), esta metodología fue de gran ayuda para un abordaje e interpretar desde una visión más natural y con mayor profundización posible. Las principales estrategias utilizadas en la investigación fueron: la observación, las entrevistas a profundidad y registros o notas de campo.

1.1 Planteamiento del problema

Un cuestionamiento epistemológico latente y constante de la educación, parece ser el emerger de las nuevas políticas públicas de educación. El rediseñar las políticas educativas ha sido un talón de Aquiles de los gobiernos de turno, en nuestro caso los países del continente Abya Yala. Sin embargo, el rediseño educativo además de ser necesario por la dinámica cultural¹³, es también cuando la educación no acompaña a los propósitos de cambio político¹⁴ de los Estados.

Por otra parte, la educación por sí misma no solucionará la crisis socio-educativa, sino que el Estado y la sociedad en su conjunto son actores responsables en enfrentar el problema educativo¹⁵. Así el problema educativo boliviano coyuntural de la primera década del presente siglo es: desarrollar una sociedad educada e informada de conocimientos científicos y saberes

¹³ Entre las concepciones sobre educación (coincidente entre especialistas educativos y sociales) se la menciona en una evolución y dinámica constante, es solo en la concreción en políticas públicas donde se formaliza de forma democrática y real el beneficio de esas constantes experiencias educativas o pedagogías alternativas.

¹⁴ La necesidad de un cambio de matriz educativa pública corresponde en mayor medida, en el caso boliviano, a un pedido y exigencia política (magisterio) de la sociedad; diferenciándose de los otros estados de la región en que estos establecen proyectos y metas nacionales que abarcan varias décadas. Entre los varios estudios que corroboran está de la antropóloga educativa María L. Talavera S. en "Formaciones y transformaciones" de 2011.

¹⁵ Es la misma noción que representa la UNESCO con el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2009.

ancestrales, que tenga más posibilidades de avanzar hacia el vivir bien¹⁶. En esa perspectiva, tanto profesores o gestores educativos como programas oficiales educativos aún continuaban con modelos coloniales y republicanos hasta finales del s. XX, es decir la coyuntura educativa actual esta con un proceso de cambio y pensamiento pedagógico. Este proceso educativo y pedagógico, tiene en sus bases experiencias educativas formales (estatales) o alternativas (no estatales), como ya mencionamos, se manifiestan en las tres últimas décadas del s. XX¹⁷, esto se desarrolla concretamente en los siguientes párrafos para crear una cabal ideal del problema investigativo en el presente estudio.

Desde las tres últimas décadas en Bolivia (1980-2010), un elemento recurrente pero discreto devela que se ha estado viviendo un proceso de enseñanza-aprendizaje oficial muy ajeno a la realidad cultural de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (NPIO's), ya que el sistema escolarizado ha atado a la cultura ciudadina. De esta manera, se conforma una percepción generalizada¹⁸ en las últimas décadas del S. XX que muestra la necesidad de rediseñar e implementar políticas educativas acordes a la necesidad nacional (“pluriversidad” cultural). De ahí que la noción de currículos comunitarios de los pueblos fue concretizándose, así en la reforma educativa neoliberal –Ley N° 1565– ya se enunció un currículo contextualizado¹⁹ y en la actual reforma educativa –Ley N° 070– se exponen los currículos educativos regionalizados²⁰ de los pueblos; y luego de casi una década de promulgada, la atomización de los currículos regionalizados se hace evidente, por lo cual se hace necesario analizar, describir y formular supuestos curriculares base o estructuras curriculares regionales de los NPIOs que inicialmente se lo hará desde la formación docente y la aplicación en los subsistemas de educación regular y educación alternativa.

Consecuente con lo anterior, el imaginario o perspectiva inicial fue: ¿Cómo plantear la transformación educativa del país, para construir otra nueva educación basada en el contexto cultural de la plurinacionalidad? Es más, la transformación educativa no sólo necesita el cambio de contenidos de los planes curriculares, sino que la dificultad principal presenta en cómo responder a la sociedad actual con nuevos paradigmas educativos y también la preocupación del cómo orientar los fundamentos integrales de los pueblos.

Las respuestas son ingentes, sin embargo coinciden en que el sistema educativo boliviano tuvo diseños de planes curriculares crónicamente opuestos entre la humanidad y el entorno

¹⁶ Este criterio es similar en la Ley N° 070 del 2010, en su Capítulo II sobre Bases, fines y objetivos.

¹⁷ Entre algunas experiencias no formales están el Taller de Historia Oral Andina-THOA (80') en la UMSA o los Centros Educativo Técnico Humanístico Agropecuaria- CETHA (70') apoyado por la Iglesia Católica. El desarrollo de las experiencias educativas formales o estatales que también fundamentan la actual educación boliviana están consignados en el actual documento Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional (2011).

¹⁸ Esta percepción es global e instituida desde las convenciones internacionales como el convenio N° 169 de la OIT y la declaración de las naciones sobre los derechos de los pueblos indígenas en 2007.

¹⁹ Este aspecto recae en el Artículo 14 del D.S. 23950 Reglamento sobre Organización Curricular del 1 de febrero de 1995.

²⁰ En la actual Ley N° 070 se lo establece en: Art. 5; 20, Art. 69; 2, 3, 5 y en especial en el Art. 70.

natural. Los resultados de estos planes usualmente se dirigen a qué tipo de hombres y mujeres toca formar y qué tipo de educación será la más adecuada, sin contemplar el entorno o los saberes donde se desarrollan las sociedades bolivianas, ni mucho menos las experiencias curriculares coincidentes y exitosas como la experiencia de la Escuela – Ayllu de Warisata y su irradiación. Hacer notar que los parámetros curriculares aportantes al histórico educativo boliviano, ya sean teorías y/o pedagogías son foráneos y generalmente de origen europeo, las cuales tienen otra visión y meta educativa²¹.

Básicamente, el problema del estudio es el supuesto que analiza la conformación inicial y básica de una propuesta de currículo²² comunitario de los pueblos, desde la tradicional oposición escuela – comunidad ayllu, hacia la experiencia que consiguió revitalizar la íntima relación entre educación y sociedad: la Escuela-Ayllu de Warisata. Indudablemente esta problemática al desarrollarse en el diseño cualitativo será aún más dinámica.

1.2. Formulación de la Pregunta de investigación

El planteamiento del problema en párrafos anteriores que se enunció la pregunta de investigación es la siguiente:

¿Si la educación tradicional desarrolló valores y principios por un currículo institucional homogeneizador que soslaya la sociedad boliviana, entonces será necesario desarrollar un enfoque inicial de currículo comunitario plurinacional fundamentado inicialmente en conocimientos y valores de cosmovisión aymara?

También el estudio estimó como una alternativa posible la incorporación de los valores como producto de una forma de organizar la vida (comunidad indígena), como una unidad generalizada de la educación moderna escolar a través del currículo. Dando sentido y profundidad a los fundamentos esenciales de los valores de la familia, donde inicialmente se cultivan dichos valores. Es decir, mejorar la complementariedad estrecha entre la escuela y la sociedad, por ejemplo, para la reciprocidad (ayni) de las cualidades humanas en comunidades de vida.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

- Generar información consecuente de los conocimientos educativos y los valores culturales del pueblo aymara de La Paz, para que los educadores construyan un enfoque básico de currículo comunitario y los investigadores dispongan de esta investigación para el análisis.

²¹ Hay variados documentos sobre análisis y crítica en la conformación curricular de los sistemas educativos bolivianos. A lo largo del S. XX podemos rescatar un hito desde los NPIOs sobre este análisis crítico, como ser en la Tesis Política de la CSTUB de 1979.

²² La percepción que tiene el presente estudio sobre “currículo” es la suma de una o varias prácticas educativas, se la desarrollara en el marco conceptual más adelante.

1.3.2 *Objetivos Específicos*

- Identificar las características fundamentales de un currículo comunitario en el proceso de educación y de formación de los NPIOs-Aymara de La Paz y determinando la acción del *Amawt'a* Avelino Siñani, en municipios geográficos cercanos a la población de Warisata.
- Describir los elementos del currículo comunitario en el proceso de vida y de convivencia cultural del pueblo aymara de La Paz, a través de la experiencia de la Escuela–Ayllu de Warisata, en instituciones públicas educativas tanto administrativas como de formación docente.
- Sistematizar los componentes esenciales de la educación indígena aymara de La Paz, como basamento de valores hacia un enfoque fundamental de currículo comunitario.

1.4 *Justificación*

El presente estudio se efectuó para atender la necesidad de seguir cimentando las bases teóricas y empíricas que el campo de la educación indígena dio a lo largo del siglo XX, en especial a las bases y principios éticos de la actual constitución política del estado y que se profundizan aún más en la Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” y sus consiguientes documentos curriculares.

El análisis teórico educativo y curricular del presente estudio se orienta hacia las bases, principios y valores de la educación indígena en el altiplano andino del departamento de La Paz: así como en la Escuela-Ayllu de Warisata que expresó el proceso educativo con prácticas de relacionalidad²³ (más allá de lo socio-económico) como: *Ayni, Minka o Waki*. Estas prácticas fueron orientadas por el *Amawt'a* Avelino Siñani, un foco de estudio, que conjuntamente a los pensamientos transformadores por Elizardo Pérez, implicaron actitudes humanas con un amplio sentido ético-moral, surgiendo e incluyendo una complementariedad entre los principios de racionalidad occidental con los saberes y sentimientos humanos de las NPIOs, en especial de la cosmovisión aymara; esta relacionalidad lógica de los pueblos lo experimentaron en vida Avelino Siñani y los *amawtas*. Por eso, es razonable analizar inicialmente el pensamiento y la vida del *Amawta* Avelino Siñani ligado a los currículos comunitarios de los pueblos; para luego desarrollar los valores y educación que se mantienen aún en el área andina aymara del departamento de La Paz.

De esta manera, la investigación del presente estudio, que es cualitativa, buscó además de la descripción, correlación e interpretación de las temáticas planteadas, el contribuir a precisar el

²³ La concepción de relación es muy diferente a la concepción occidental. Ya que en el área andina y en especial el pueblo aymara andino, la relación se da de manera comunitaria, es decir, es una relación continua, integral y dinámica con el entorno, de ahí que su saber es más ligado a lo emocional y a la praxis, por estar ligado a esa relacionalidad; siendo que el occidental determina el entorno como objeto, como ser su saber es más racional y subjetivo. Para determinar y ampliar mejor este concepto ver “Ajayu & Teoría cuántica” de Jaime Vargas C. (2012) y “Teología Andina” de Josef Estermann (2009).

campo teórico educativo, pedagógico y didáctico en una de las dimensiones de formación holística y curricular: Ser, que se desarrolla a nivel nacional mediante el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional²⁴ y otorgando al investigador o profesional educativo insumos para su desarrollo pedagógico - educativo.

Es necesario para el presente estudio establecer líneas generales de qué manera el basamento de los valores educativos de los NPIOs forma un enfoque o planteamiento curricular comunitario básico. Además, como ya se mencionó el análisis del trabajo de campo también ofrecerá insumos así como distintos filtros, por ejemplo para la evaluación educativa, de acuerdo a los principios y valores comunitarios, no valorando simplemente la diversidad cultural sino el aprender de nuestro pasado para avanzar con los pensamientos educativos de la plurinacionalidad que vivió y pretende vivir el país.

Finalmente, el resultado de la investigación y la redacción del presente estudio tuvieron varios limitantes para su viabilidad. Inicialmente, el sentido espacial y de población para la muestra se solucionó tomando a expertos sobre las temáticas y delimitando espacialmente a tres ámbitos geográficos o poblacionales: los municipios de El Alto, La Paz, Achacachi y otras poblaciones cercanas. En el sentido temporal se pudo lograr el cronograma de investigación a la gestión del 2018 y 2019.

1.5 Planteamientos teórico metodológico del problema de estudio

No se trata de abarcar una historia sobre la ciencia y la investigación, eso no lo pretende el presente apartado, pero es necesario ser breves y puntuales sobre la posición teórica de la indagación cualitativa del presente estudio, para comprender posteriormente la estructura de análisis, técnicas e instrumentos que se desarrollaron en la investigación. Para esto se tomara dos obras guía, “Metodología de la Investigación”, 5ta. Ed., de Hernández, Fernández y Baptista (2010); “Apuntes para una Metodología de la Investigación Educativa” de C. Justo Chávez Rodríguez (2001) y otros autores.

1.5.1 Sobre la teoría cualitativa

Inicialmente, Justo Chávez mediante una sistematización de textos sobre la investigación, construye mediante interrogantes didácticas una relación histórica y breve sobre la episteme que desarrolla la ciencia y su avance en el siglo XX (es necesario este apartado introductorio para el presente estudio para una comprensión más completa). Así, entre esas interrogantes la que destaca es: ¿Qué construimos y cómo se construye el conocimiento? Siendo el siguiente párrafo de Chávez –una posición práctica e ideal que se desarrollara gradualmente tanto teóricamente como en la praxis investigativa, así menciona: “En última instancia, la práctica social es el origen del

²⁴ Sobre una aproximación más didáctica sobre la formación holística y sus dimensiones como base de la Estructura Curricular del Sistema Educativo Boliviano ver el documento “El Nuevo Currículo del Sistema Educativo Plurinacional” (2012) por parte del Ministerio de Educación.

conocimiento y el criterio de la verdad. La explicación y la comprensión no se excluyen, al contrario se dan en una unidad dialéctica” (Chávez. 2001: 8).

Más adelante, Chávez clasifica la investigación educativa en diferentes tipos, que además de encontrarse situados en un determinado modelo, mantienen desarrollos epistemológicos separados, generalmente por la norma académica; se percibe que ya son insuficientes o limitados y llegando a una reformulación epistemológica en la investigación. Así lo manifiesta Chávez:

Lo más importante a resaltar es que se ha tratado de identificar a las investigaciones: descriptivas, explicativas, y experimentales, con el llamado paradigma cuantitativo de la investigación científica y al resto se ha identificado con el paradigma cualitativo puro (Histórica, Etnográfica, Estudio de casos, Investigación participativa e Investigación – acción). En sus concepciones estos paradigmas parten de posiciones teóricas diferentes y se contraponen. En estos casos, la postura más prudente es la de asumir un paradigma o un enfoque investigativo que considere la unidad dialéctica entre: lo cuantitativo y lo cualitativo, lo empírico y lo teórico, lo objetivo y lo subjetivo. Modernamente, esta posición, llamada paradigma emergente por algunos autores, es la que se emplea con más frecuencia y se soslayan los extremos (Chávez. 2001: 9).

Aquí, es necesario hacer notar que empieza una conjunción paradigmática de lo cuantitativo, lo cual dará lugar al llamado Enfoque Mixto en Hernández, Fernández y Baptista (2010). Con esto, se trata de visualizar que desde finales del s. XX, el inicio y conjunción de varias estructuras metodológicas, que debido a ciertas normas y costumbres epistémicas eran invalidas anteriormente.

Continuando, Hernández, Fernández y Baptista (2010) sobre el enfoque cualitativo nos mencionan que desde la segunda década del s. XX, la Escuela de Chicago empezó con los estudios cualitativos los cuales fueron una alternativa de los estudios cuantitativos. A continuación, se presenta en forma de punteo los hechos más significativos del enfoque cualitativo según Hernández, Fernández y Baptista:

- En los años de 1940 y 1950 decayó la importancia del enfoque cualitativo debido al posicionamiento de su “rival” cuantitativo.
- En la década de 1960 a 1969, este enfoque recobra vitalidad e importancia. La etnometodología surge con vigor. Dos sociólogos, Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss, con pacientes en estado terminal en el San Francisco Medical Center de la Universidad de California, realizan diversos estudios y de sus experiencias publican el libro Discovery of Grounded Theory (1967), así emerge la Teoría Fundamentada (después ambos autores presentan visiones diferentes de dicha teoría como se comentó en el libro).
- En la década de 1990, Strauss y Corbin (1990 y 1994) publican procedimientos más avanzados sobre la Teoría Fundamentada, y LeCompte, Milroy and Preissle (1992) presentan nuevos esquemas etnográficos.
- A partir de 2000, es un hecho que pocos dudan ya de lo valioso del enfoque cualitativo. Clandinin y Connelly (2000) revitalizan los diseños narrativos; mientras que Kemmis y McTaggart (2000) hacen lo mismo con la investigación participativa (.) Los diferentes marcos conceptuales

cualitativos comienzan a integrarse en diseños con autores como Creswell (2005) y Mertens (2005). (Hernandez *et al.* 2010: 9-11)²⁵.

En conclusión, para Hernández *et al* (2010) la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.

Es necesario resaltar, que los métodos cualitativos son humanistas, porque la información que brindan de “...las personas no se las reduce a simples ecuaciones estadísticas, no pierde de vista el aspecto humano de la vida social” (Taylor y Bogdan. 1987: 20).

De esta breve síntesis, se denota lo bien desarrollada en el trascurso histórico-académico de la teoría cualitativa, siendo varios los estudios con este enfoque en nuestro contexto y facultad. Indicar que también el uso metodológico de la Teoría Fundamentada, también tiene un largo recorrido metodológico por lo cual a continuación se la desarrolla brevemente.

1.5.2 Breve aproximación a la Teoría Fundamentada

Como ya se mencionó, la elección o abordaje metodológico que tuvo el estudio fue con la perspectiva teórica cualitativa que se la desarrollo anteriormente, donde el estudio asumió un análisis de Teoría Fundamentada ya sea en lo teórico o en el trabajo de campo (recolección y análisis de datos), esto bajo la necesidad objetiva del estudio así como la necesidad sistemática de los datos que indudablemente arrojaron varias categorías. A continuación se expone brevemente la Teoría Fundamentada.

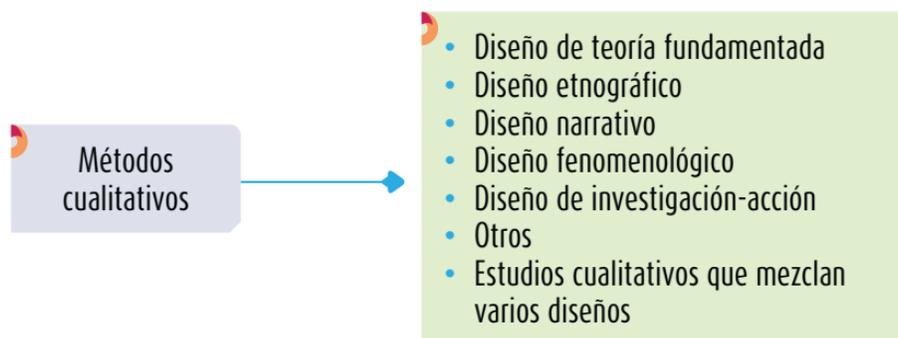


Figura 1. Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2014: 535).

Hernández *et al* (2010) describe en párrafos anteriores, como la Teoría Fundamentada es desarrollada por Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss en 1967. En aquellos años se debatía si uno de los fines de las investigaciones sociales o estudios teóricos debería desarrollar o verificar

²⁵ Las citas son extraídas del Capítulo 1: Historia de los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto: Raíces y momentos decisivos. Que se encuentran en archivos digitales en el CD que acompaña la obra impresa de Hernández, Fernández y Baptista (2010).

las teorías sociales o ambas, así como los conceptos sociales, de ese debate Taylor y Bodgan (1987) nos mencionan:

El enfoque de la teoría fundamentada es un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes (.). Al generar teoría fundamentada, los investigadores no tratan de probar sus ideas, sino solo de demostrar que son plausibles (Taylor y Bodgan. 1987: 155).

Con lo anterior, Hernández *et al* (2010) nos mencionan que el procedimiento más utilizado para analizar los datos en la investigación cualitativa es mediante un diseño de “...Teoría Fundamentada, lo cual significa que la teoría (hallazgos) va emergiendo fundamentada en los datos” (Hernández y otros. 2010: 444). El siguiente cuadro nos describe este proceso de forma general.

Hernández *et al* (2010) citando a “Creswell (2013b) indica que la teoría fundamentada es especialmente útil cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento del problema, o bien, cuando no cubren a los participantes, contexto o muestra de interés” (Hernández et al. 2010: 493).

Como se puede apreciar en el siguiente cuadro (figura 2), la precisión del estudio está en el análisis comparativo constante con otras formas de análisis cualitativo. En fin, la investigación cualitativa según Hernández *et al* (2010) pone un gran interés en el desarrollo de una teoría sustentada en los datos procedentes del trabajo de campo. Particularmente, la teoría sustantiva (alude a un tipo de construcción teórica) es sólo un eslabón estratégico en la formulación y generación de la teoría formal o general. Además del interés por la construcción de teoría, está la comparación constante como alternativa de investigación, constituye un rasgo distintivo importante²⁶.

²⁶ En síntesis, el tratamiento de la teoría sustantiva a través de la teoría fundamentada, resaltan cuatro categorías:

- Un interrogatorio sistemático a través de preguntas generativas, que buscan relacionar conceptos
- El muestreo teórico
- Los procedimientos de categorización (codificación) sistemáticos,
- El seguimiento de algunos principios dirigidos a conseguir un desarrollo conceptual sólido.

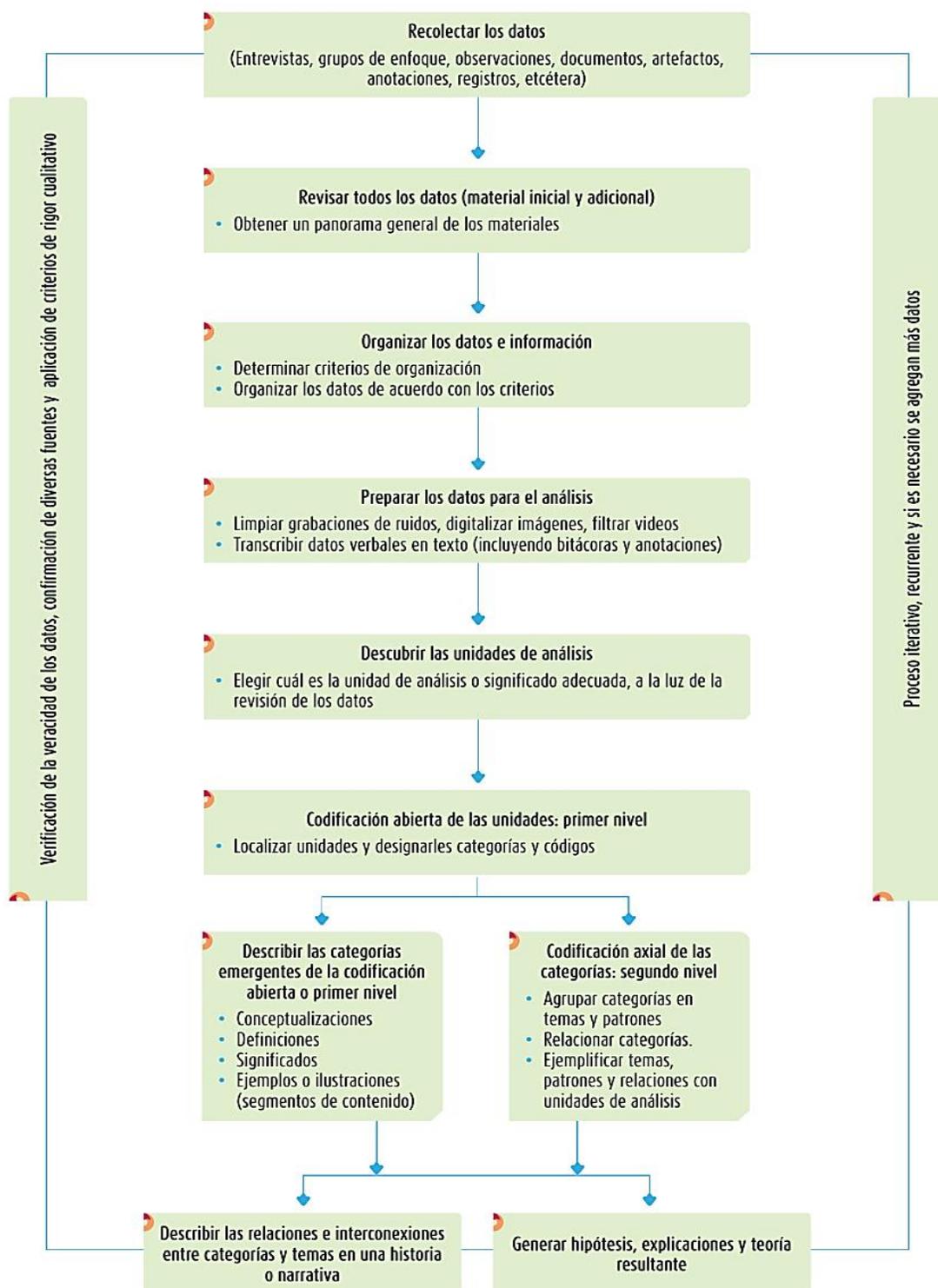


Figura 2. Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2014: 423).

A través de Hernández *et al* (2010), es necesario recalcar que la Teoría Fundamentada en su enfoque de investigación requiere una aproximación al campo de estudio, es decir, el investigador no debe ser ajeno al proceso de la investigación, sino deberá estar involucrado en la temática para ser considerado como parte del proceso de no ‘ser extraño que busca sólo información’. Además,

está basada en un procedimiento de análisis organizado con el propósito de establecer conceptos y desarrollar teoría a partir del material procedente del estudio de caso. Su característica primordial, es la fundamentación de conceptos en los datos recogidos en las entrevistas, la creatividad de los investigadores es también un ingrediente esencial. Por tanto, el planteamiento central de la teoría surge por interacción con los datos aportados por el trabajo de campo.

De Diseño emergente

Subrayando, el diseño cualitativo adoptado en el presente estudio es de la Teoría Fundamentada (1967), el cual al contrastar la teoría precedente con la desarrollada, produce una teoría sustantiva o de rango medio por que correspondería a un ambiente específico. Tal como señalan Hernández *et al* (2010) “...las teorías sustantivas son de naturaleza “local”. Sus explicaciones se circunscriben a un ámbito determinado, pero poseen riqueza interpretativa y aportan nuevas visiones de un fenómeno (Hernández et al. 2010: 493). También se menciona que el diseño de la Teoría Fundamentada, tiene dos variantes: **Sistemático** y **Emergente**.

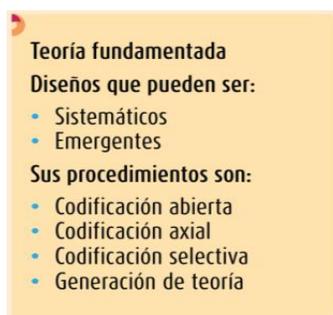


Figura 3. Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2014: 469).

Hernández *et al* (2010) citando a Glaser (2007) sobre el diseño emergente destaca la importancia de que la teoría surja de los datos más que de un sistema de categorías prefijadas.

En el diseño emergente se efectúa la codificación abierta²⁷ y de ésta emergen las categorías (también por comparación constante), que se conectan entre sí para producir teoría. Al final, el investigador explica la teoría y las relaciones entre categorías. La teoría proviene de los datos en sí, no está ubicada en clases de categorías (central, causales, intervinientes, contextuales, etcétera) (Hernández et al. 2010: 497).

El mismo autor, nos introduce a una tercera perspectiva “constructivista” del diseño de la teoría fundamentada:

...se busca ante todo enfocarse en los significados provistos por los participantes del estudio. Se interesa más por considerar las visiones, creencias, valores, sentimientos e ideologías de las personas. Y en cierto modo se critica el uso de ciertas herramientas, como diagramas, mapas y términos complejos que “oscurecen o empañan” las expresiones de los participantes y la teoría fundamentada (Hernández et al. 2010: 497).

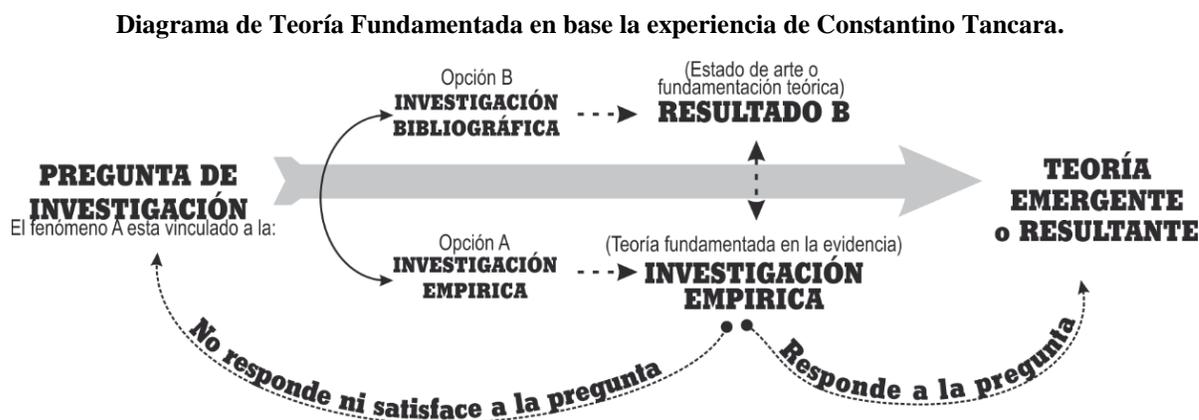
²⁷ En este procedimiento se revisa y analiza todo el material detalladamente generando categorías de significado inicial, así para evitar redundancias y empezar construir niveles categoriales (subcategorías o supra categorías).

Como se menciona repetidamente en toda la parte sobre la investigación cualitativa en Hernández et al (2010), en especial en los últimos párrafos del capítulo dedicado a los diseños de la investigaciones cualitativas, nos mencionan que los límites de un procedimiento o de una variante teórica metodológica cualitativa, son muy delgados en su praxis o trabajo de campo; de ahí, que generalmente los estudios cualitativos los que finalmente salen en el reporte final son diseños mixtos. De esta manera, el presente estudio también se coadyuvó con elementos²⁸ del diseño narrativo, etnográfico (microetnografica - etnohistórico) y fenomenológico. Los detalles de este diseño se lo describirá en el siguiente subtítulo.

Finalmente, los aportes que brinda la investigación cualitativa con el diseño de la Teoría Fundamentada y su variante de análisis: Diseño Emergente, –sobre todo para el trabajo con entrevistas– constituyó una base teórica y metodológica posterior en el proceso investigativo y en la construcción del presente estudio final, realizado en torno a la formulación básica de una propuesta de currículo comunitario, aymara y paceño; así como en el desarrollo de la investigación avanzó, también se extendió el compromiso con el Amawta Avelino Siñani y la educación de los pueblos.

1.5.3 Adaptación teórico metodológica del estudio

Antes de entrar a la estrategia de investigación del presente estudio, es necesario asumir para el análisis de la problemática el siguiente modelo de estudio teórico y análisis fundamentado, que se expresa en el siguiente diagrama:



Paraphraseando a Hernández *et al.* (2010), al indicar todo estudio cualitativo es por sí mismo un diseño, por lo cual no hay dos estudios cualitativos iguales tal como puede ocurrir en la investigación cuantitativa. Con ese parámetro se desarrolla la figura 4 en las siguientes líneas.

²⁸ Estos tres diseños cualitativos están descritos en el capítulo 15 de Hernández y otros (2010).

La pregunta de investigación como hilo conductor de toda investigación científica, tiene dos opciones: primero, es la investigación bibliográfica, cuyo resultado es el estado del arte o la fundamentación teórica de la investigación, que también abre una opción a la investigación empírica (preguntado a los actores sociales), para construir la Teoría Fundada o Fundamentada en la evidencia empírica que sustenta la investigación. Los investigadores sostienen que la teoría fundada es “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Corbin y Strauss. 2002: 21).

De tal modo, al recrearse el problema y objetivo enunciado del presente estudio, se lo visualiza en la relación efectiva de las dimensiones del siguiente diagrama, que explica el objeto de estudio. Por un lado, está la Dimensión Antecedente (DA), compuesto por Valores Ancestrales que al entrar en relación con el Macro diseño curricular, resulta por otro lado, en la Dimensión Consecuente (DC) que están los Currículos Comunitarios con valores ancestrales.

Diagrama de Dimensiones Teóricas



Dimensión Antecedente (DA) + Dimensión Consecuente (DC) = Currículos Comunitarios (CC)

Figura 5. Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, la relación de: DA + DC = CC, nos permitió desarrollar los fundamentos de los Currículos Comunitarios con valores ancestrales, a partir de la teoría fundamentada que sostiene la renovación de teorías a partir de la realidad, con cuyo propósito se desarrollará procesos de conocimientos en forma cíclica espiral, puesto que la información va progresando según la obtención de los datos empíricos.

En otras palabras, este proceso desarrollado en el estudio, nos muestra que el análisis de la dimensión antecedente: los valores ancestrales (Amawt'a Avelino Siñani), sumada al análisis del macro diseño curricular educativo boliviano (Ley N°1565 a Ley N° 070) ha generado la dimensión consecuente expresada en Currículos Comunitarios con valores ancestrales (un enfoque curricular).

Para llegar a esta afirmación se exigió, no sólo la adaptación e implementación de una investigación bibliográfica, sino también la corroboración empírica (entrevistas) que posibilitaron la generación de conocimientos emergentes en el marco de los planteamientos de la teoría fundamentada. La siguiente figura 6, ejemplifica de manera más didáctica el proceso abordado por el presente estudio.

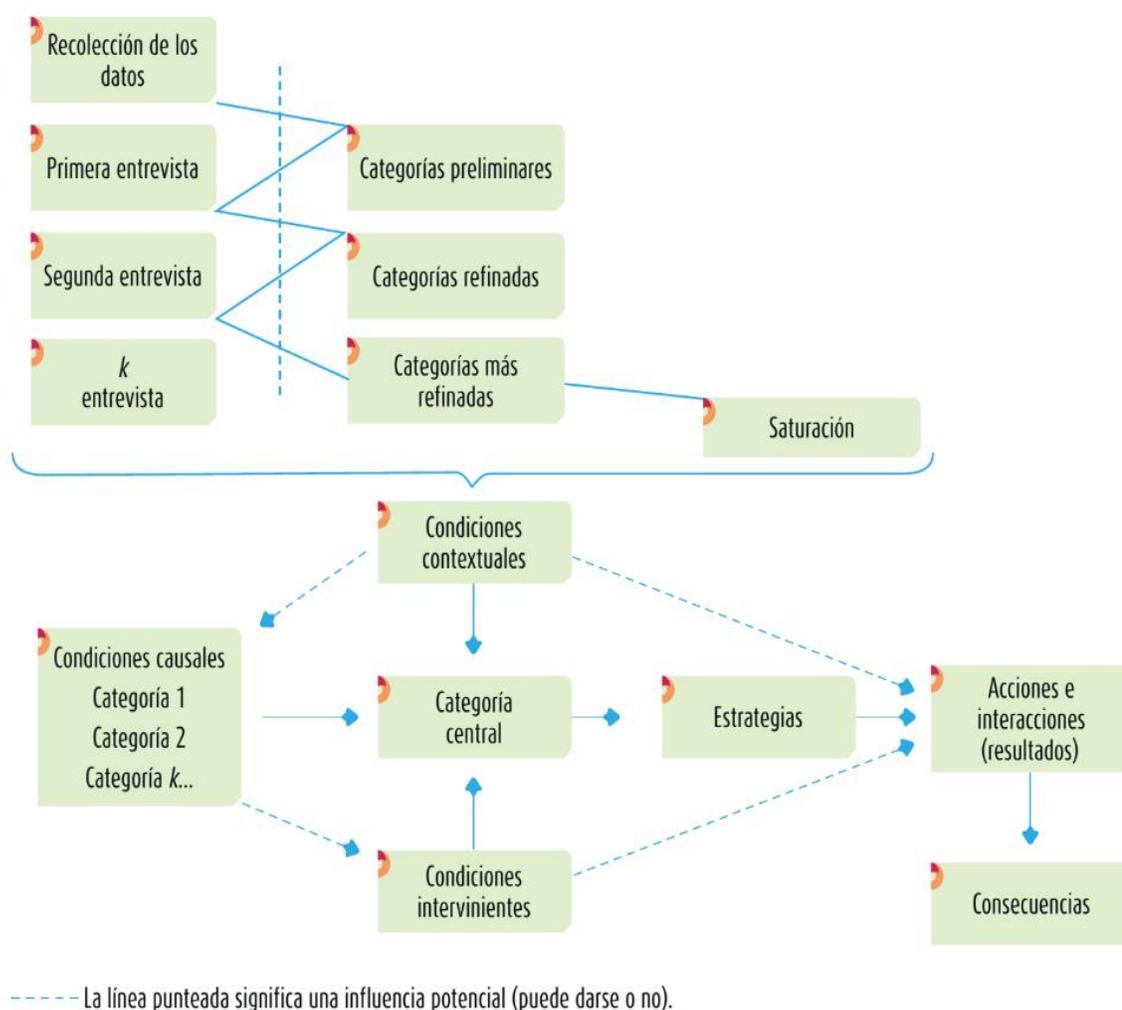


Figura 6 Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2010: 495).

Entonces, con el análisis de las relaciones teóricas y empíricas desde una perspectiva interpretativa (Ver figura 7) y su consecución a un resultado logrado por los interrogantes y sobre los objetivos del estudio, se lo acompañó y contrastó con la realidad mediante una necesaria visión investigativa crítica, que además de estar inmersa en todos los momentos, nos permite verificar y enriquecer el estudio teórico y conocimientos emergentes y por ende un constructo teórico para un básico enfoque curricular comunitario, esta necesidad investigativa final además de aportar a la rigurosidad científica es consecuente con la presente investigación.

Con lo anterior, se presenta una figura que Hernández (2010) sirvió de modelo de análisis tanto a nivel teórico como de trabajo de campo (Ver Anexos 2), para un abordaje más amplio y diverso y desarrollando un producto con un enfoque más cercano a la realidad, estos aspectos se los detallara párrafos más adelante.

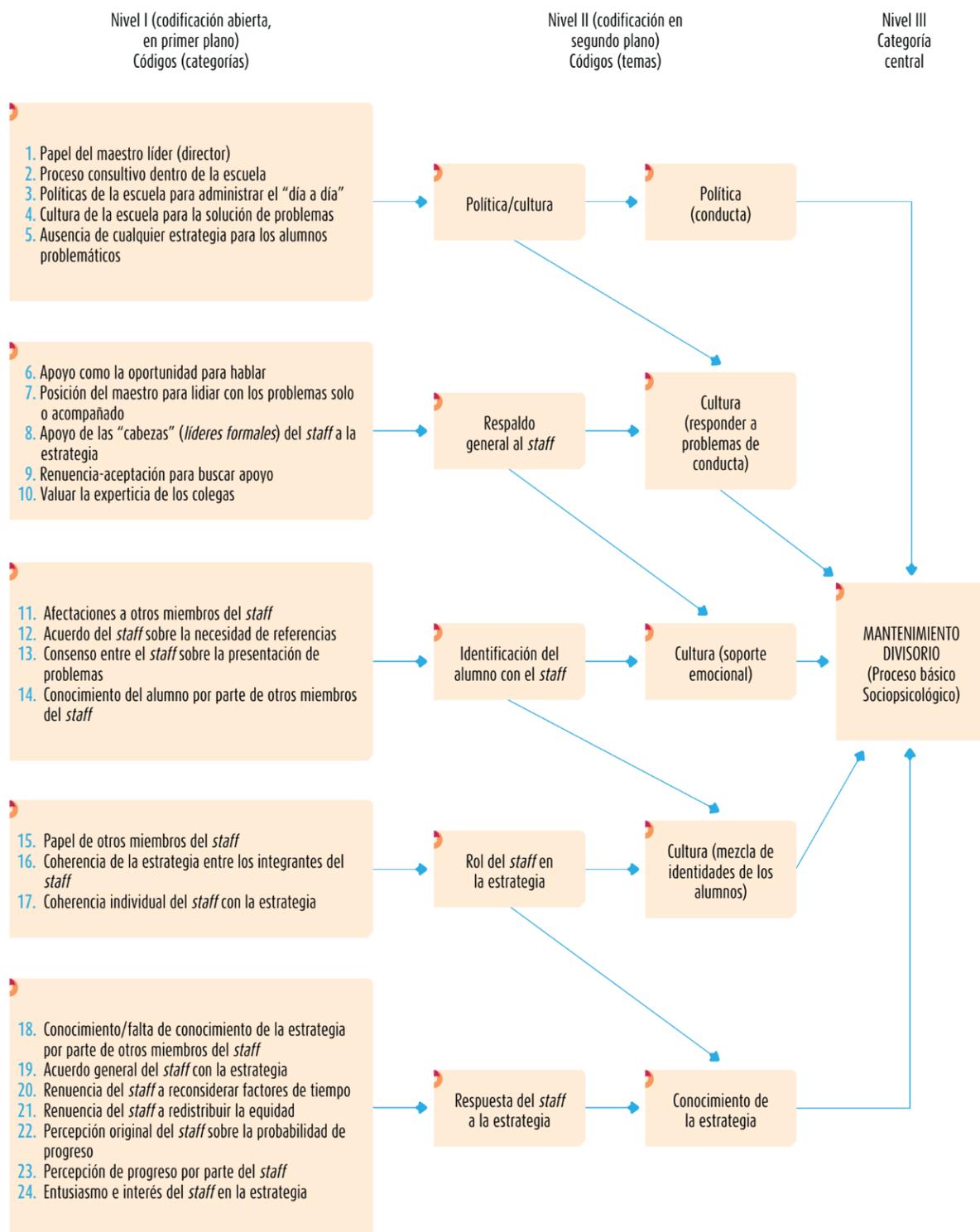


Figura 7. Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2010: 499).

Recalcando, la adaptación teórico metodológica del estudio, se realizó mediante dos fuentes: Chavez (2001) y Hernandez *et al.* (2010). Mediante el primero, se hace una revisión epistemológica sobre las perspectivas de investigación (cuantitativa, cualitativa y emergente), y su uso en ciertos estudios como el presente. El segundo, también fundamenta la posición necesaria de una estructura de investigación cualitativa y su práctica teórica operacional en el

presente estudio. Antes de entrar a la estrategia metodológica utilizada, se hace necesario indicar ciertos parámetros teórico-metodológicos y su uso en la investigación del presente estudio.

La lectura de Chávez (2001), sobre los varios métodos de investigación que propone, están los Empíricos experimentales (Observación, Interrogación: Encuesta, Entrevista y Experimentación) y los Teóricos (Histórico-lógico, Análisis-síntesis, Inducción-deducción, Comparación: analogía – diferencia, Sistematización y Generalización)²⁹. En ese sentido la referencia de ciertos métodos en la investigación y análisis del presente estudio según Chávez (2001) fueron:

- Los métodos de empírico – experimental a referenciar fueron: el de *Observación* inicialmente y durante todo el proceso (natural participante), que nos permitió direccionar y enfocar más armónicamente ciertos parámetros dinámicos que se dieron para focalizar la investigación, el trabajo de campo y el posterior análisis. Finalmente, el de *Interrogación* mediante la entrevista a profundidad focalizada, debido a que la muestra es pequeña y focalizada a determinadas temáticas.
- Los métodos teóricos referentes fueron: el de *Análisis-Síntesis*, mediante el proceso de fichaje bibliográfico, así como en el proceso inicial del análisis del trabajo de campo. El método *Inductivo*, en su perspectiva metodológica es innegable, debido a que los datos y trabajo de campo es a la experticia y/o focalización de las experiencias de la muestra hacia la fundamentación de una propuesta de bases y fundamentos curriculares; aunque en menor grado, como señala Chávez (2001) su contraparte *deductiva* es inseparable o indisoluble. Finalmente, el método *histórico-lógico*, tanto en su conjunción con los otros métodos utilizados así como en el proceso de perspectiva de la totalidad o generalidad del presente estudio, debido a que las temáticas a investigarse son resultado de fenómenos y procesos histórico educativos (personajes e instituciones referentes a la primera mitad del s. XX, o de corte etnográfico) que en el presente contexto son determinantes, por lo cual su influencia y estructura lógica es fundamental al ordenamiento del Marco Teórico y de los restantes capítulos del presente estudio.

Es necesario recalcar, que la investigación cualitativa (teoría fundamentada) que se manifiesta y profundiza en su parte teórica y operacional desde Hernández et al. (2010), en el siguiente subtítulo, utiliza inevitablemente los métodos de inducción, análisis e histórico que manifiesta Chávez (2001). De esta manera, se dieron los parámetros teórico-metodológicos y de adaptación para la investigación, trabajo de campo y análisis del presente estudio.

²⁹ Como se aprecia anteriormente, esta división además de ser un antecedente de la Teoría Emergente que Hernández y otros (2010) denominara Métodos Mixtos, muestra aun ciertos métodos con características básicas pero interpretativas y suficientes para ese contexto temporal, lo cuales aún se manifiestan en las investigaciones cuantitativas y cualitativas.

1. 6 Estrategia metodológica

Es necesario determinar para el presente estudio que investigar por una metodología cualitativa conlleva varios detalles, como tener en perspectiva el contexto y a sus actores en una constante visión holística (que se considera algo como un todo); estudia a las personas en el contexto ya sea de su pasado y/o de las situaciones en las que se encuentra en la actualidad. So re lo anterior, Hernández, Fernández y Baptista mencionan que las investigaciones cualitativas no se planean con detalle y están sujetas a circunstancias de cada ambiente o escenario en particular (2010: 492).

Ya se señaló que el estudio tiene carácter cualitativo, sobre esto Hernández *et al*, mencionan que:

“...cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación y que no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes, debido a que el hecho de que el investigador sea el instrumento de recolección de los datos y que el contexto o ambiente evolucione con el transcurrir del tiempo, hacen de cada estudio único” (Hernández et al. 2010: 492).

Así, la investigación del presente estudio tuvo una perspectiva del paradigma mixto “Interpretativo - Crítico” y en su estructura están enfoques metodológicos eminentemente cualitativos como la Teoría fundamentada (diseño emergente) y la etnografía (diseño micro etnográfico e histórico). En ese sentido, el procedimiento de análisis utilizado esta detallado en párrafos anteriores y más didácticamente en la figura 2, de este mismo capítulo.

Consecuente con lo anterior, se planteó un diseño, estrategia de investigación o marco interpretativo, reiterando, desde el paradigma mixto interpretativo-crítico. Así el diseño de investigación del presente estudio presenta dos componentes: El primero, desde la teoría fundamentada se articuló el componente: **Diseño Emergente**, que nos propone que la teoría surja de los datos más que de un sistema de categoría prefijada. Segundo, el otro componente que se articuló para enriquecer aún más el espectro de investigación e interpretación fue el **Microetnografico e histórico** debido a que es un recuento de la realidad cultural actual como producto de sucesos históricos del pasado (Hernández *et al*. 2010: 503).

Delimitación de la investigación. Contexto

En su dimensión temporal de la recolección de datos esta fue transeccional³⁰ ya que los datos se recolectaron en un momento único debido a que son entrevistas de casos-tipo. En el aspecto de la muestra por la estrategia metodológica (Diseño Emergente y Microetnografico e histórico) y de la necesidad investigativa, fue dividida en: Muestra de Expertos y Muestra Casos-Tipo (Hernandez *et al* 2010: 397). En la muestra de expertos fueron seleccionados participantes que tienen estudios u obras sobre Escuela Ayllu de Warisata. Con la muestra de casos-tipo están

³⁰ La categorización se extrae de la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2010: 151).

participantes especialistas en educación indígena y/o curricular, así como estudiosos de la cosmovisión andina y de los NPIO's.

En la parte espacial, la estrategia metodológica se enfocó en entornos del departamento de La Paz, como ser las localidades de Warisata, de Qurpa, la ciudad de El Alto y la ciudad de La Paz.

Descripción según los objetivos de la investigación

Finalmente, el diseño investigativo y su posterior análisis hacia el desarrollo del enfoque curricular comunitario deseado, tuvo una perspectiva que lo enriqueció a través de la máxima del planteamiento de lo social-crítico, sobre los antecedentes de este enfoque metodológico Onavis Cabrera (2008) nos da cierto viso:

...el paradigma dialéctico-crítico tiene la función de contribuir a responder a las actuales demandas de formación de sujetos sociales con capacidad crítica-reflexiva y propositiva como una condición para contribuir a la construcción de un nuevo(a) ciudadano(a), una nueva ciudadanía y una nueva sociedad más solidaria, más democrática y menos excluyente (Cabrera. 2008, 157).

En el siguiente cuadro se detalla la metodología y correspondientes técnicas e instrumentos para cada objetivo que se llevó en la investigación del presente estudio.

Tabla 1. Metodología de trabajo para cada objetivo.

Objetivo	Metodología	Técnica	Instrumento
Desarrollar un enfoque básico de currículo comunitario fundamentado, desde los conocimientos educativos y los valores culturales del pueblo aymara de La Paz.	Cualitativa - teoría fundamentada	- Observación - Unidades de análisis teórico	- fichaje de libros y periódicos - Cuadros de análisis de periódicos digitales
Identificar las características fundamentales de un currículo comunitario en el proceso de educación y de formación de los NPIOs-Aymara de La Paz y determinando la acción del Amawt'a Avelino Siñani.	Cualitativa - teoría fundamentada	- Observación - Entrevista	- Libros especializados temáticos - bitácoras de campo y de análisis - Guía entrevista
Describir los elementos del currículo comunitario en el proceso de vida y de convivencia cultural del pueblo aymara de La Paz, a través de la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata.	Cualitativa - teoría fundamentada	Diseño emergente	- Codificación abierta - categorización - Fichas textuales
Sistematizar los componentes esenciales de la educación indígena aymara de La Paz, como basamento de valores hacia un enfoque fundamental de currículo comunitario.	Cualitativa - teoría fundamentada	Análisis de categorías	- Fichas bibliográficas - cuadros de análisis - codificación selectiva

Fig. 9. Elaboración propia

Como se aprecia en el Cuadro 1, muestra la planificación investigativa que se realizó en el trabajo y análisis respectivo de los datos que nos permitieron acercarnos al conocimiento de la realidad el estudio. Recordamos que la investigación al optar por la ya mencionada estrategia investigativa y al ser de tipo temática necesariamente contiene un diseño bibliográfico. El diseño bibliográfico utiliza datos secundarios, el principal beneficio que se obtiene de éste es que se puede incluir una amplia gama de fenómenos, ya que no sólo tiene que basarse en hechos a los cuales se tiene acceso de modo directo, sino que puede extenderse para abarcar una experiencia mayor.

Sobre la muestra

Se recalca que al tratarse de un estudio no experimental, la referencia de los sujetos fue a pertenecer a un grupo o nivel determinado de una sobreentendida categoría independiente por autoselección, es decir que los sujetos de estudio son expertos o desarrollan experticia sobre la cosmovisión y educación andina, en especial sobre los valores de la praxis educativa de Avelino Siñani en la Escuela-Ayllu de Warisata.

Resumiendo, el estudio realizado mediante la abordada estrategia cualitativa, trata una investigación documental primeramente; las técnicas aplicadas fueron el fichaje para afinar los instrumentos y reacondicionar hitos investigativos. Posteriormente, se utilizó análisis cualitativos (y/o de la teoría fundamentada) tanto en la recopilación bibliográfica como en los datos recopilados en la investigación de campo, tanto en la prueba piloto y en la aplicación del instrumento por la técnica de entrevista, mediante una noción microetnográfica³¹-crítica. Para finalmente, precisar y orientar con más investigación documental y análisis categorial una sistematización y su posterior producto en un enfoque curricular comunitario. Esta forma dialéctica de articular la estrategia investigativa nos permitió aportar al constante avance de los NPIOs en el campo educativo. Una reflexión sobre el proceso y desarrollo que el estudio busco, nos da Viaña (2008) al mencionar que:

...la articulación entre saberes locales, saberes proscritos y sometidos con lo más avanzado del pensamiento crítico universal es fundamental para el surgimiento de una visión de investigación y de la propia educación que se plantee los objetivos de trabajar sistemáticamente para superar toda forma de opresión y explotación (Viaña. 2008: 131).

1.7 Técnicas

El estudio en la fase investigativa y de análisis desarrollo varios instrumentos y técnicas. Se optó que por el enfoque y diseño investigativo serían apropiados: la observación, la técnica de análisis documental, la entrevista y técnicas cualitativas de codificación y categorización en la interpretación.

³¹ A esta noción se puede apreciar en Hernandez *et al* 2010: 503.

Cada técnica de obtención de datos precisó fuentes confiables y actualizadas de manera objetiva en las fuentes primarias y secundarias, además se realizó una revisión en cada etapa del proceso investigativo. A continuación, se detallan los instrumentos utilizados:

- Fichaje

Se utilizó este instrumento para emprender la tarea de recolección debido a que el fichaje es la técnica más apropiada para el registro y análisis de datos necesarios para la investigación documental.

Las fichas fueron clasificadas de la siguiente manera:

- Textual: transcripción fiel y exacta del texto.
- Personal: desprendimiento de lo aprehendido sobre la base de lo aprendido, es decir una posición crítica hacia nuevos conocimientos.
- Definiciones: organización de índice temático, glosario o vocabulario especializado y lista de términos
- Resumen: presentación en forma articulada y condensada el orden de las ideas esenciales expresadas en un escrito.

El análisis y deducción teórica se lo apreciara en el Capítulo II, pero en especial conjunción con la recogida de datos se lo apreciara en el Capítulo III.

- Guía de entrevista

Se elaboró una guía temática con el eje constante de la pregunta central del estudio, lo siguiente son categorías constantes en los objetivos específicos del presente estudio:

- Referentes a los valores ético-morales de los NPIO's.
- La educación en base a los currículos comunitarios.
- La presencia de Avelino Siñani y su trascendencia en la educación de los NPIO's.

En la elaboración de la guía de entrevista, este fue sometido a un proceso de validación, es decir, se dio una entrevista piloto para luego definir los ítems necesarios que siguen el hilo conductor de la investigación. La guía de entrevista resultante se la puede apreciar en anexos.

1.8 Tratamiento del trabajo de campo

El resultado empírico de la estrategia metodológica así como de la utilización de técnicas y análisis señaladas serán observadas levemente en el Cap. III y de manera clara en el Cap. IV del presente estudio. A continuación se presenta un gráfico didáctico de Hernández (2010) sobre el proceso de codificación que se llevó a cabo para el análisis y codificación, siendo los resultantes las tablas ubicadas en la segunda parte del anexo de este estudio.

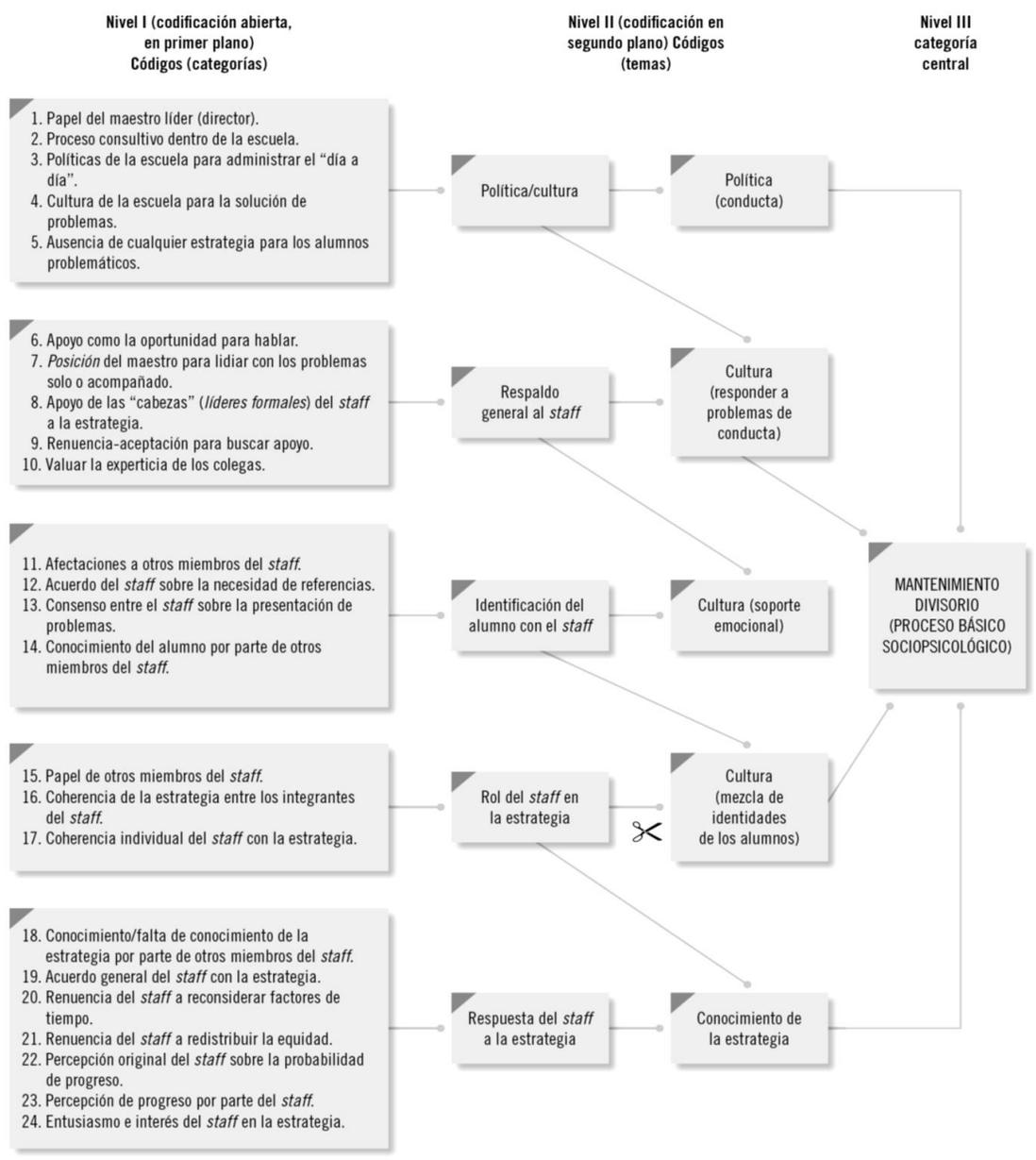


Figura 10. Fuente: Hernández et al 2010: 499.

En el recojo de datos, se entrevistó a la muestra conformada por expertos en el estudio de la cultura ancestral y de la formación experiencia de la Escuela Ayllu, estos son:

- Jorge Miranda Luizaga Ph.D., estudioso de la cosmovisión andina y autor de libros sobre la cultura andina.
- Lic. Prof. Ramiro Cuentas, es maestro normalista con muchos años de profesión, actualmente desempeña como Director General de Educación Secundaria en el Ministerio de Educación.
- Lic. Jimena Caceres, es antropóloga y técnico especialista de la Dirección de Políticas Publicas Interculturales del Ministerio de Educación.
- Lic. Prof. Rene Ticona, Técnico especialista de la Red FERIA, con experiencia de alrededor de 30 años en la educación alternativa y técnica en el área rural.
- Lic. Prof. Adan Quispe, es técnico especialista del CEBIAE – El Alto, con experiencia en docencia en escuelas normales rurales en varios departamentos por casi dos décadas.
- Simón Yampara Ph.D., sociólogo y especialista en la cosmovisión andina desde la década de los 80', con varios textos y exposiciones sobre la cultura andina.
- Marcelino Zabala Ph.D., es educador y especialista en currículo, con una experiencia docente de tres décadas, ha publicado varios libros sobre educación.
- Lic. Prof. David Marca, Técnico agrónomo en la Unidad Académica de la ESFM “Calahumana” en la comunidad de Qurpa, con más de una década en la docencia.
- Prof. Rufino Marca, es educador popular y técnico en el Centro Avelino Siñani (CAS) de la comunidad de Qurpa, con una experiencia de más de dos décadas.
- Prof. Víctor Calle, es educador popular y técnico en el Centro Avelino Siñani (CAS) de la comunidad de Qurpa, con una experiencia de más de una década.
- Lic. Prof. Fidel Azero, docente y técnico de la ESFM “Warisata”, cuenta con una experiencia docente por más de dos décadas, además de ser un especialista en religión y moral, con algunos artículos y textos sobre ese ámbito.
- Lic. Prof. Leandro Caniviri Q., Director de la Unidad Técnico Humanístico “Las Américas” (6 años) en el municipio de Achacachi y con 21 años de experiencia administrativa.
- Lic. Prof. Roberto Apaza Segarrundo, docente del Área de Valores, Espiritualidad y Religión en la U.E. “Mariscal Santa Cruz”, en el municipio de Achacachi y con 9 años de experiencia docente.
- Lic. Profa. Palmira Velarde A. docente de primaria en la U.E. “Mariscal Santa Cruz” y con 17 años de experiencia docente.

A través de la investigación de la educación ancestral, se visibiliza una transformación de la forma de pensamiento que va a cambiar prácticamente la educación y que nos la orienta propiamente al horizonte nativo; también esa educación nos va servir a nosotros, pues debemos volver a educarnos en nuestro propio medio, para la cual, tenemos que hacer más investigaciones educativas ancestrales, de mitos de origen, costumbres sociales, interculturales y otros.
(Bodnar, Y. y Carrioni, G. 2011).

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Nociones necesarias del estudio.

Sobre los términos “principios” y “valores”.

Este subtítulo no se adentra en la meta teoría axiológica sobre los valores y principios, lo cuales están en varias disciplinas como la ética, la estética, la sociología, la psicología, la religión y otras. También mencionar, que a pesar de ser tema de estudio desde los griegos, es recién en el siglo XIX donde se empieza a estructurar y extender de manera epistemológica contemporánea (Teoría de los valores). Por lo cual, de forma breve se manejará los términos de la siguiente manera:

Según el Diccionario de José Ferrater Mora (1965), nos orienta sobre el término “principio” de la siguiente manera:

Se traduce con frecuencia el término griego *ρχή* por "principio". A la vez se dice que en el supuesto de que algunos presocráticos —especialmente Anaximandro— hubiesen usado dicho término para describir el carácter del elemento al cual se reducen todos los demás, tal elemento sería, en cuanto realidad fundamental, "el principio de todas las cosas". En este caso *αρχή* o "principio" sería "aquello de lo cual derivan todas las demás cosas". "Principio" sería, pues, básicamente, "principio de realidad" (Ferrater. 1965: 480).

También, Ferrater Mora desarrolla la clásica distinción de los principios del ser (idealista) y los principios del conocimiento (realista), estos no son los únicos principios existentes pero si son los más analizados, además, se menciona que ambos principios pueden ser excluyentes, pero también pueden fundirse con primacía uno sobre el otro, y finalmente, pueden fundirse de manera armoniosa desarrollando identidad entre la realidad y la razón de la realidad. Sobre este último aspecto, los “principios armoniosos”, nos centraremos brevemente en Aristóteles y en su obra la *Ética a Nicómaco*.

Un antecedente en Aristóteles³², al plantear en su obra *Nicomaquea* que “el principio es el hecho”, es decir, que todo lo que es real y práctico para la vida es suficiente para llevar una vida buena y correcta. Pero de dónde proviene este principio. Para Aristóteles “...el que se propone aprender lo justo, lo bueno y el conjunto de los deberes políticos conviene que se oriente por las mejores costumbres” (Aristóteles. 2014: 44). Se puede denotar correlación con los saberes y conocimientos con los NPIOs, los cuales mantienen en la mayoría de sus costumbres una correlación armoniosa entre la realidad y la razón, no solo con la lógica griega que será base de la lógica occidental, sino también con la esencia de la naturaleza o pachamama.

Otro aspecto paralelo entre Aristóteles y los NPIOs es que estos principios son en beneficio de la polis griega y del ayllu andino. Así, en un análisis educativo por W.K. Frankena (1968) de Aristóteles nos menciona: “Los ciudadanos de cualquier Estado siempre deben recibir una educación que se adapte a su constitución nacional vigente” (Frankena. 1968: 95). Este parámetro singular, trasciende a la tradición y aplicación política genérica de los Estados modernos y contemporáneos.

El resultado de lo anterior, es la gran mayoría de principios y valores de los NPIOs que son presentes en la actual Constitución Política Plurinacional, por consiguiente, en el actual sistema educativo, ya sea por una tradición política aristotélica, de armonía entre la realidad y la razón, ya sea por la recuperación identitaria de ser parte de la Pachamama, que nos lleva a su cuidado, respeto y a un reaprendizaje de su esencia.

Sobre el término “valor”, también se recurre a Ferrater Mora (1965), donde nos menciona que el génesis del vocablo “Valor” tiene un sentido económico. Pero desde el S. XIX el análisis y profundización del valor como estructura filosófica se hace visible, dando lugar a la teoría de los valores.

El propio Nietzsche tenía conciencia de la importancia de la noción de valor como tal, por cuanto hablaba de “valores” y de “inversión de todos los valores”. De este modo, **se descubría el valor como fundamento de las concepciones del mundo y de la vida, las cuales consistían en la preferencia por un valor más bien que en la preferencia por una realidad.** (Ferrater. 1965: 868).

De ahí que las nociones acerca del valor sean variadas y que existan diversas tablas de valores que influyen en la conducta y preferencia de las sociedades humanas. Pero dentro de una estructura neutra, podemos tener una noción sobre el “valor”:

³² Aristóteles (384/383- 322 a.C.). Filósofo griego, nacido en la ciudad jonia de Estagira (la actual Stavro), en la península Calcídica, de donde le viene el apelativo de «Estagirita», fue hijo de Nicómaco, médico de Amintas, rey de Macedonia. En el año 367/366 a.C. ingresa Aristóteles, a los 17 años, en la Academia de Platón y permanece en la Academia 20 años, hasta la muerte de Platón. Filipo de Macedonia le nombra tutor de su hijo Alejandro, de 13 años de edad. Muere a los 62 años en Calcis (Cortes y Martínez, 1996).

La axiología pura trata de los valores, en cuanto tales, como "entidades" objetivas, como "cualidades irreales", de una irrealidad parecida a la del objeto ideal, pero en manera alguna idéntica a él. Los valores son cualidades irreales, porque carecen de corporalidad, pero su estructura difiere de la de los objetos ideales, asimismo irreales, pues mientras estos últimos pertenecen propiamente a la esfera del ser, sólo de cierto modo y habida cuenta de la pobreza del lenguaje puede admitirse que los valores "son". Mas no sólo esto: el valor no puede confundirse con el objeto ideal, porque mientras éste es concebido por la inteligencia, el valor es percibido de un modo no intelectual, aun cuando lo intelectual no pueda tampoco excluirse completamente de la esfera de los valores (Ferrater. 1965: 868).

De lo anterior se puede discernir que el valor es un concepto dinámico, relacionante y situacional, difícilmente definible, que podría ser delimitado por una sociedad y por la independencia política y filosófica, más allá del deber y de la obligación. Por lo cual, los valores y tablas de valores en la sociedad varían en espacio y tiempo entre "valor y antivalor, positivo y negativo, superior e inferior". Siendo que ciertos valores en la actualidad ya se encuentran posicionados a un nivel universal, como el de los Derechos Humanos en el S. XX o de la Madre Tierra recientemente, una línea muy delgada entre principio y valor.

Concluyendo, además de todo lo expuesto sobre "valor", el estudio tomara la definición coincidente y cercana de Georgina P. Maffett Petrick (2016) basado en Ramón Calzadilla (2005):

...la raíz etimológica de la palabra valor que deriva del latín *valere*, que significa "ser fuerte, robusto, tener fuerza, energía o poder, prevalecer, tener eficacia. Por lo que, tras esta definición existe un empeño de extraer de la realidad algo que se encuentra dentro: la fuerza, la potencia de un ser, cuya concientización se produce gracias al hecho humano" (.) "Los valores también son la base para vivir en comunidad y para que las personas se relacionen e interactúen con los demás (Maffett. 2016: 80 y 83).

Valores plurinacionales y educativos

En la actual Constitución Política del Estado Plurinacional los principios y los valores recuperan los sentires y pensamientos de la sociedad boliviana, como apreciamos el Art.8:

- I. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble).
- II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien

De estos principios y valores se articula la Ley Educativa "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" de 2010, que en su Capítulo II: Bases, fines y objetivos de la educación, en el Artículo ocho, numeral trece, reproduce casi textualmente el anteriormente citado Artículo 8 de la CPE.

Posteriormente, en el documento del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional (2011), al adoptar un Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo se marcó para el campo de principios y valores una de las cuatro dimensiones (Saber, Hacer, Ser y Decidir): la dimensión del Ser –tal como lo menciona el documento– fijó los principios, valores, sentimientos, aspiraciones, espiritualidad, religiones, cosmovisiones de la vida comunitaria.

En la implementación y socialización del nuevo modelo educativo, el Ministerio de Educación en varios módulos impresos de formación docente se registra los valores y principios constitucionales y educativos. Destacando la relación con el presente estudio a la Unidad de Formación: “Formación en valores socio comunitarios”³³ de la Dirección General de Formación de Maestros hacia las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros; esta unidad desarrolla 4 temáticas sustanciales e importantes sobre el campo de los valores, siendo el tema 3: Valores Sociocomunitarios Indígenas Originarios, donde se describe cinco valores interrelacionados:

- Comunidad
- Interculturalidad
- Crianza
- Respeto
 - Intergeneracional
 - Interpersonal
 - A la madre tierra
- Reciprocidad

En esta unidad también registra una noción de valor:

Los valores son conceptos de eventos o simplemente conceptos, los cuales son preferidos por una determinada comunidad o sociedad. El acto de preferir hace que esos hechos o conceptos lleguen a ser valores. Existe una diferencia entre los hechos y los valores. Los hechos en sí mismos no se relacionan a la existencia humana de una manera prioritaria. Son los grupos humanos los que prefieren unos hechos sobre otros, dándoles a los preferidos un valor.³⁴

Tras este breve estado de arte sobre los valores y principios en la sociedad y educación boliviana, se dará paso a la teorización en los aspectos culturales, educativos y curriculares que son las bases objetuales del presente estudio.

³³ Esta unidad (Unidad de Formación: Formación en valores socio comunitarios) es de carácter preliminar, por lo que no tiene datos de referencia bibliográfica pero aparentemente es del 2011. Posterior se produce una guía de trabajo didáctico sobre esta unidad, también sin referencias bibliográficas, aparentemente del 2014. Ambos documentos se encuentran en forma digital en la página web del Ministerio de Educación.

³⁴ Ibid. Pág. 74.

2. 2 *Conceptualización del contexto cultural*

Entre los muchos parámetros y conceptos que dinamizan la cosmovisión de los NPIOs, en especial del pueblo aymara y con el aditamento de su uso en el campo educativo es necesario delimitar los conceptos a usarse en este estudio.

Así primeramente, se desarrollará la concepción del *Amawt'a*; después sobre la *Ulaqa*, el *Ayllu-Marka*, el *Jaqi* y el *Ajayu*, así como un breve detalle del espacio simbólico de la cosmovisión andina.

2. 2. 1 *El Concepto Amawt'a.*

La palabra *amawt'a* o *amauta*, en voz aymara, significa “filósofo, pensador, sabio” (Layme. 2004: 29), etimológicamente proviene de la raíz *amu*, “silencio, botón de la flor”, y de *Uta*, significa “casa”, “vivienda”; entonces *amawt'a* también significaría la “morada del silencio”. De ahí deriva *amuyasiña*: “pensamiento”; *amayasitha*, *amuytatha* es “pensar” (Bertonio. 1612: 84).

También, Felipe Guamán Poma de Ayala, describe ampliamente al *amawt'a* como “filósofo” o “sabio”. Así como el cronista Garcilaso de la Vega, en su obra: “Comentarios Reales” que nos presenta con la precisión de su tiempo, a los *amawt'a* como profesores que transmitían ciencia teórica, productiva y artes.

Sin duda, el concepto *Amawt'a* denominaba a hombres educados que enseñaban las artes, el culto a los dioses, los misterios de los astros, el saber cultivar las tierras y como a los que ejecutaban la documentación cuantitativa y cualitativa a través del *kipu* o *quipus* (voz quechua “contabilidad en nudos”) y al secreto de la escritura, las *qillqa* (letra, símbolo, signo, alfabeto).

Inca Roca, el primero de los emperadores Quechuas que puso en el Cuzco escuelas (*ajlla* y *yachay wasi*) para que los *amawt'a* enseñasen las ciencias a los príncipes, a los nobles no por enseñanza diesen los preceptos de la religión y el fundamento de sus leyes, para que alcanzaran el don de saber y gobernar y el arte militar... Saber los nudos de la historia en los *Kipus*... Enseñaban les poesía, música, filosofía y astrología. A dichos maestros llamaban *amawt'a*, es como filósofo y sabio (Garcilaso de la Vega. 1975: 83).

En ese sentido, Avelino Siñani es nombrado apropiadamente como *amawt'a* por Elizardo Pérez, por actuar con propiedad y significancia con el convencimiento del pensar y el sentir andino-aymara, así además de cumplir los requisitos de sabio aymara (*amuyiri* o *chuymani*) su pueblo le conocía como profesor (*yatichiri*). De la misma forma, se denominó al predio de la educación indígenal situada en Warisata con el nombre “Escuela Ayllu”; comprendiendo que concepto *Ayllu* es el núcleo básico socio-cultural andino, que congrega a “grupos familiares que con tiempo ha llegado a formar la actual comunidad indígena” (Layme. 2004: 42).

Denominar Escuela *Ayllu*, es porque rescata la antigua institución de la *ulaqa* o consejo de ancianos. Actualmente se llama Parlamento *Amawt'a*. En el Parlamento *Amawt'a* es donde el indio

comienza a forjar su propio destino histórico, pues se lanza a la lucha con fuerza y determinación. El Parlamento *Amawt'a* se convierte en el máximo órgano de decisión de la escuela, es la presencia de la sociedad en su seno (Salazar M. 1995: 187).

La palabra “parlamento” viene del francés *Parlament*, nombre dado a las asambleas de poderes, donde se conversan y discuten cosas públicas como expresión de política tradicional. En cambio, unida a la palabra *amawt'a*, trasciende a “Parlamento *Amawt'a*” un espacio deliberativo comunitario, donde reflexionan de manera conjunta los educadores y la comunidad, esta iniciativa, rompe el paternalismo de los educadores, lográndose acuerdos significativos no solamente en temas de educación como el caso de la construcción de la escuela, sino efectuando compromisos para otras labores comunitarias y variados temas acerca de la vida del contexto local y regional.

Generalmente, los acuerdos giraban en base a los procesos integrales de reciprocidad y profesando ritualidad a la madre naturaleza; cumpliendo así las normas de equilibrio en complementariedad de las razones y los sentimientos, de ahí emergen soluciones integrales, es decir, decisión plural, esto muestra la memoria histórica que se distingue de manera constante en las diferentes etapas de la existencia humana en los Andes.

Concretamente, el mando compartido comunitario trasciende a la Escuela Ayllu, como confirma Salazar Mostajo (1995) “al gobernar la escuela y conducirla, el Parlamento *Amawt'a* se cambia asimismo en la máxima autoridad local”. La restitución de una autoridad en el marco histórico lógico aymara no sólo aseguraba un carácter participativo de la comunidad, también enfrentó a la actitud del monopolio individual que caracteriza al manejo de la escuela oficial-tradicional. En cierta manera reflató la conciencia popular, a través del “Parlamento *Amawt'a*, como organismo era la asamblea de la comunidad con presencia de hombres y mujeres, niños y ancianos, todos. Con una participación de espíritu de cohesión, solidario y fuertemente humano que representaba en el seno del Parlamento *Amawt'a*” (Salazar M. 1995: 187).

El espíritu humano de cohesión equitativa está en la acción y el pensamiento de los fundadores de la Escuela Ayllu, como afirma Elizardo Pérez, cuando el Parlamento *Amawt'a* quedó consolidado en la construcción de la Escuela Ayllu.

Esos rudos y nobles indígenas eran los siguientes: *Mallkus*: Avelino Siñani, Pedro Rojas, Belisario Cosme, Mariano Huanca. *Jilacatas*: Carmelo Miranda, Benito Churqui, Marcelino Quispe, Mariano Apaza. Comisarios: Carlos Choque, Melchor Apaza, Juan de Dios Huanca, Anselmo Ramos, Juan Quispe, Marcelino Quispe, Lino Rojas, Antonio Poma (Pérez. 1964: 29).

El alcance del Parlamento *Amawt'a* fue importante para los núcleos escolares del país antes y después del año 1940, haciendo referencia al paradigma comunitario de la Escuela Ayllu de Warisata. También las funciones y sentido singular del Parlamento *Amawt'a* sirvieron de referencia como orientación del modelo pedagógico, ya sea en los “consejo de curacas”, como lo

reafirma Ana Pérez, hija de Elizardo Pérez: “Fue prioritario el ‘consejo de los curacas’, en las escuelas seccionales conformado por comunarios, estudiantes y profesores, asumían la responsabilidad de la construcción de aulas, y salían acuerdos importantes de dichos consejos de la relación escuela – comunidad” (Pérez, A. 1996). En aquel tiempo, la combinación atinada de las necesidades de la comunidad–escuela plantea cuestiones fundamentales: la relación comunicativa con contextos interculturales, como mecanismos metodológicos que garantiza el avance didáctico del programa de la Escuela Ayllu.

El logro sobresaliente del Parlamento *Amawt’a*, fue la participación de la comunidad en la Escuela, tanto en la construcción como en su gestión, a través mecanismos de “trabajo por turno” bajo el criterio lógico del sentir y pensar aymara, como la acción ética del *Ayni*, ya sea para recoger la cosecha, el cuidado de los animales, la elaboración de adobes, la construcción y las actividades de apoyo a la Escuela Ayllu, de esta manera, la obra educativa es sentida por propios y extraños, que orienta la liberación del pueblo andino-aymara.

La reconstitución de la comunidad aymara con nuevos horizontes, se dio en los albores de la creación de la Escuela Ayllu, bajo el ideal: estudio – trabajo – producción. Y activamente participó el Parlamento Amawta, no sólo bajo normas del saber ancestral, sino la colectividad se identificó con los conceptos “parlamento” y *Amawt’a*, manifestando *aquí y ahora* la realidad de aquellos tiempos. Genuinamente, se reflexionaba en la re-creación y el proceso del trabajo a partir de lo propio, en el trabajo existe un auténtico medio de comunicación entre las personas humanas.

En esa dirección, la comunidad aymara se reorganizó a la cabeza del *Amawt’a* en el ejercicio pleno del pensar sistémico del tiempo espacio, cumpliendo así el destino de la “unidad vital” tejida (Churata, G. 1957) que interrelaciona las artes y las ciencias andina-aymaras, encaminadas hacia una coexistencia holista de vida de las personas (*Jaqi*) con la madre tierra y padre cosmos, por eso se tematizó como la relación cósmico - telúrico.

2. 2. 2 El concepto *Ulaqa*³⁵

El pensamiento aymara cultivó con regularidad natural la oralidad, donde con actitud comunicativa cara a cara los dialógicos alcanzan resoluciones explicativas, para llegar a todos. Los espacios originarios de comunicación se denominaron “cabildos andinos”: *Ulaqa*. El análisis etimológico del vocablo *Ulaqa*, señala a *Ulac-khaastha*, es “hablar en buena conversación usual”, también *Ulacatha o Arustha* que significa “dialogar, decir, en Pacasa”, (Bertonio.1612: 372); y la sílaba *qa*, como sufijo figura “descender hacia abajo”. Significa *Ulaqa* “diálogo generado desde abajo para el parlamento”, por eso, en los *ayllu-marcas* las crisis substanciales encuentran soluciones en las reuniones de la comunidad, es ejercicio gubernativo tipo interactivo, además se

³⁵ Ulaqa, congreso de principales. Parlamento de hilaqatas presidido por los mallkus (Layme. 2004: 188)

mueve el cargo de autoridad por turnos. Así, lo más sobresaliente del *Ulaqa* es la representación comunitaria–interactiva popular por excelencia. Este pensamiento también fue adoptado como modelo por la escuela indigenal de Warisata, no sólo para llegar a consensos generales, sino de manera organizada establecer compromisos mínimos para labores cotidianos. Como la dirección de la Escuela Ayllu bajo la reflexión aymara se reflejó a las ideas de complementariedad, que generó la relación de reencuentro entre la comunidad y la escuela.

Elizardo Pérez, define en sus escritos la palabra *Ulaqa*, como el consejo representativo de los *Ayllus* (*Jathas*), organización que después llamaron los españoles cabildo. En dicho parlamento se hacían presentes representaciones de cada unidad o *Jatha*, y en él deliberaban sobre los problemas agrarios, sociales, jurídicos, y hasta religiosos (Pérez, E. 1953).

El carácter orgánico del consejo *Ulaqa* anotado por Elizardo Pérez, es importante porque no sólo se escucha a la persona del diálogo por diálogo, sino las voces se complementan con sentimientos afectuosos, así la concepción del “otro” no existe en el discernimiento andino–aymara, porque todo está relacionado y hasta conocido, es decir, no es extraño ese “otro”, ni se quiere dominar o someter a la madre naturaleza. En *Ulaqa* el diálogo es permanente, hay enseñanza y se aprende, se siguen los paradigmas de los rasgos y comportamientos de los animales, las plantas y los fenómenos naturales. Asimismo, son previsibles los posibles acontecimientos problemáticos, producto de la reflexión que se ha anticipado a través del *qip nayra*; precisamente la lógica aymara se caracteriza por crear espacios de análisis que viabiliza la inclusión y la prognosis en base a la realidad del mundo.

Los aymaras reflexionaban en espacios imparciales, bajo el pensamiento inclusivo y recíproco con la comunidad, la naturaleza y la espiritualidad ancestral; inmersos en la cosmovisión andina, reflejan complementariedad de pensar del mundo de acciones, ritualidades y ceremonias, que son confirmados en los actos espirituales. Sin embargo, estos espacios paritarios y ecuánimes, *Ulaqa*, alcanzaban a tierra–territorios integrados pero contrarios de los *Ayllu*. Una vez concentradas momentáneamente en el *Marka*, estos encuentros algunas veces resultaban peligrosos, porque convocaban energías contrarias. Por eso, el gobierno reunido en *Ulaqa*, generalmente se situaba en una comunidad imparcial como *Marka*, donde se establecía de manera transitoria en tiempo pero definido en el espacio del cabildo o parlamento de los *jilaqata* presidido por el *Mallku*, respectivamente acompañadas por las *t'allas*, mujeres principales, esposas de los *Jillaqatas* y *Mallkus*.

La organicidad del *Ulaqa* comienza en los *Ayllu*, como delegados característicos los *Jilaqata*. Además, en *Ulaqa* se reconocía las funciones y atribuciones de las autoridades tanto del *Mallku* como del *Jilacata*, como también de sus *t'allas*, por eso, los *Jilacata* respondían de sus actos al *Mallku* una vez instalados en sesiones *Ulaqa* del *Marka*. Es decir, los espacios *Ayllu* funcionan como sistema de redes en el *Marka* que confluyen al centro orgánico *Ulaqa*. Pero, con

más amplitud *Ulaqa* funcionó en la armonización de las diferencias de los *Ayllu*, como mecanismo de inclusión de la pluralidad humana.

En la actualidad, el Parlamento o Asamblea nacionales regidas por orientaciones ideológica-partidistas más que política de “bien común”, no siempre concurren llevando intereses colectivos sino priman los intereses individualistas. Al contrario, *Ulaqa* como son espacio-tiempos imparciales, caracterizados favorablemente para la reflexión y análisis sobre las dificultades simples o graves del *jaqi* inmerso en el *ayllu*. Es ahí, por servicios por turno la persona construye la comunidad, buscando proyectarse colectivamente para un destino común. Por eso, Elizardo Pérez registra que “el indio tiene la vieja tradición democrática y conoce el ejercicio de la política. No otro sentido tienen los *Ulaqa* pre-coloniales... donde el indio no es simplemente un ejecutor de órdenes, sino que posee un profundo sentido analítico y de observación...” (Pérez, E. 1953: 103).

Las actividades de reflexión han dado estabilidad a los consejos deliberativos reunidos en *Ulaqa*, por eso las consideraciones giraban alrededor del nexo consciente de responsabilidad con la comunidad, la naturaleza y el cosmos, como expresión del conjunto. De esta manera, cada *ayllu* deliberaba en *Ulaqa*, realizando el *Ajayu*, el cuerpo del alma colectivo; donde las deliberaciones originarias no sólo velaban el avance de las sociedades propias, sino además *Ulaqa* tenía espíritu dispuesto a la participación de otras entidades, por ejemplo, en el frontis de la Escuela Ayllu, señala “el esfuerzo de los hijos de Warisata, es la casa de todos”, esto significa, que la cultura aymara siempre estuvo en la interculturalidad y abierta a la diversidad humana del mundo.

De esta manera, el fundamento filosófico–comunitario de la Escuela Ayllu se basó en el marco ideológico medular de la cultura andina, organizándose bajo estructuras sociales muy propias de la sabiduría aymara–quechua, siendo “los mismos indios los que informaron que sobrevivía en los viejos *Ayllu* el antiguo consejo de la *Ulaqa*, con el cual estaba identificándose cada vez más la charla semanal. Así, por vía natural, sin la menor imposición, resurgía con vigor esa vieja institución en la cual el indio opinaba, se expresaba, libre y sin temores, en busca de una nueva proyección de la que hasta entonces había sido privado y empezaba a hablar acerca de su propio destino” (Salazar, C. 1992: 30). Sin duda, es presencia de la autonomía del *Ajayu*, entendida como “relación profunda de los opuestos de la vida”, en sí, los elementos esenciales de la *Ulaqa* son para enfrentar las dificultades por nosotros mismos. Por este contexto, la política educativa del país orientado en la visibilización de las relaciones mutuas de las comunidades originarias, son fundamentos permanentes de la autonomía en la expresión del libre pensamiento y conocimientos.

Además, el “rasgo decisivo de la vida humana es su carácter fundamentalmente dialógico” (Taylor, C. 2001), indudablemente, Avelino Siñani y Elizardo Pérez ayudaron no solamente a

cultivar un estilo de vida de relacionalidad, también visibilizaron la voz genuina de comunicación y reflexión como el quechua o el idioma aymara (*Jaqi aru* = lengua de la humanidad, según Martha Hartman) como puente intercultural bajo valores de libertad y justicia.

Sin duda, Elizardo Pérez, entendió con claridad el espíritu mismo de la *Ulaqa*. Cuando piensa, si *Ulaqa* había sido la forma suprema de la autoridad local, también debía serlo en la Escuela, de esta manera, se enmarcaba en la estructura política administrativa de la comunidad o el *Ayllu*, despejando influencias como el paternalismo del director o algún profesor. En la Escuela *Ayllu* se acentuó las reuniones del *Parlamento Amawt'a*, dándose a la antigua usanza de la *Ulaqa*, con los *Mallkus*, *jilacatas* y comunarios. Recreando participaciones de reflexión bajo el denominativo “comité directivo”, que se desdobló en varias comisiones: educación, construcciones, transportes y otros. Por lo tanto, la energía de la *Ulaqa*, el antiguo consejo de ancianos resurgía y transformaba el ámbito educativo por la vía más natural, a través del *Parlamento Amawt'a*, como representación popular legítima y democrática.

El *Parlamento Amawt'a* –dice Carlos Salazar– secreto de la prodigiosa laboriosidad de Warisata, porque dicho organismo y sus comisiones, eran la autoridad máxima del trabajo en comunidad y en el centro del *Parlamento Amawt'a* solucionando todos los conflictos o problemas no exclusivamente de la escuela sino de la comunidad en su conjunto. Por tanto, el *Parlamento Amawt'a* era el gobierno propio del indio donde “el Director y profesores estaban sometidos por igual” (Salazar, C. 1992: 30).

En consecuencia, el significado de la *Ulaqa*, trasciende la estructuración de la Escuela *Ayllu* como la experiencia educativa que convive en la vida misma andino-aymara, porque la educación indígena-originaria es relación de conciencia con todos. Es una pedagogía del *Ayni*. Así pues, la transformación pedagógica estaba en las manos del propio aymara o quechua, haciendo una reconciliación de la comunidad con la escuela, porque una experiencia fundamental del manejo didáctico fue convivir con el entorno natural y el contexto cultural con identidad en el sentido del antiguo *Ulaqa*. Donde el contemporáneo “*Parlamento Amawt'a*”, rescata el *Ajayu* entendido como “valor moral”, ejerciendo una dirección colectiva transparente y de compromiso con la comunidad. Por eso, la *Ulaqa* no sólo es una representación democrática-colectiva en la actividad educativa, sino también contiene la corresponsabilidad ético moral en espacios públicos, es tema trascendental a cultivarse en la actualidad.

En síntesis, la concepción de la relacionalidad en *Ulaqa*, aún administra la ciclicidad y la rotación de cargos en la representación de la comunidad. Por eso, la *Ulaqa*, es “consejo social-territorial” que recrea contextos específicos y generales de la población, tomando conciencia de los acuerdos en la comunidad: lo significativo de *Ulaqa* concentra al *Ajayu* mismo andino. En definitiva, el espíritu integral *Ulaqa* ha generado espacios de resistencias, cimentado en la energía colectiva. Estos elementos han dinamizado los fundadores de la Escuela *Ayllu*, Avelino Siñani y

Elizardo Pérez, dando cuerpo y funcionalidad integral para el trabajo formativo–productivo como modelo pedagógico alternativo para la crisis educativa del país.

La institucionalidad de *Ulaqa* con toda la vitalidad se dio con originalidad en la antigüedad del mundo andino. Actualmente quedan sólo algunas huellas importantes, como la modalidad *Ulaqa* de disposición representativa de las comunidades originarias en la gestión comunitaria de la escuela Ayllu de Warisata, se denominó “Parlamento *Amawta*”. Que caracteriza, la relación “integrada por campesinos, maestros y alumnos, que trae consigo la solución de todos los problemas, en todos los órdenes, tanto en el trabajo como en la administración de justicia, en la educación como en el reparto de bienes. La *Ulaqa* es adecuada al desarrollo, no se estratifica ni se estanca; al contrario, se va adaptando continuamente, como en los cabildos coloniales y republicanos, y como puede y debe adaptarse a las relaciones actuales, para constituirse en el eje del desarrollo de la comunidad” (Salazar, C. 1997: 82). En contraste, las organizaciones públicas actuales tipo cabildos o asambleas en el país se caracterizan por ser estáticas, hasta conservadoras, que no responden a nadie una vez electos, sino a algunos intereses de poder personal.

Como efecto del adoctrinamiento ejercido por los colonizadores con espiritualidades extrañas a los pueblos nativos originarios de tierras altas y bajas, es posible la pérdida del significado de institucionalidad como del consejo *Ulaqa* que acentuaba la capacidad de corresponsabilidad entre la comunidad y la naturaleza en el tiempo y el espacio. Sin embargo, queda una energía colectiva, *jach'a Ajayu*, que permite no sólo la transformación en términos de complementariedad en el seno mismo de la colectividad andina originaria.

Por lo tanto, el *Ajayu* del *Ulaqa* consolida la semilla de la memoria histórica como cuerpo del alma de todos, a través del diálogo la plurinacionalidad en interacción integral entre lo apetitivo, el afectivo y el raciocinio, es más, el proceso educativo está ligado ineludiblemente al entorno y contexto natural, que cambia la mentalidad el *qip nayra*, es importante proyectar lo auténtico del pasado en el futuro.

2. 2. 3. Los conceptos: Ayllu – Marka

La palabra *Ayllu*, algunos señalan que deriva del vocablo *Allu* (miembro viril) no explica mucho pero orienta hacia la gestación, sin embargo cuando se hace análisis etimológico del *Ayllu*: “a” significa “contrario”; “y” que simboliza “invocar lo sagrado” que viene de *iya-saña* “crear, tener fe”, según Bertonio; la sílaba “llu” significa “inicio de cambio”, viene del *llullu*, es “pequeño en crecimiento”. Entonces la palabra *Ayllu* significa ‘la relación de contrarios sagrados como inicio en el avance de la vida’. Otro origen del concepto *Ayllu* procedería del *ayru*, que significa “planta”, próximo al *jatha* (semilla), que explicaría la germinación y desarrollo de una entidad biocultural.

Así, la voz aymara *Marka*, viene del *markha* (brazada), en su significado etimológico: “ma” representa “unitario, unidad”, y “arka”, significa “seguir, o entidad gregario”. Entonces la palabra *Marka* significa ‘representación unitaria de la diversidad demo-geográfica’, por eso, en el *Marka* las partes mantienen sus identidades y diferencias en el modo de ser y de pensar, cuando conforman la unidad en el centro; así, la periferia sostiene “la diversidad en la unidad, al contrario de lo tradicional “unidad en la diversidad” (Vargas. 2005: 70).

Por otra, los actos culturales del *Ayllu*, son representaciones de la pluralidad congregadas que replican sus aspectos característicos en *Marka*, donde despliegan sus identidades propias de cada comunidad originaria, a través de manifestaciones tanto de música y danza como la producción de los alimentos, los vestimentas y los hallazgos de los conocimientos y saberes; *aruskipt’añamawa*³⁶, denota una formación en una intersubjetividad andino-aymara que diferencia de otras culturas: es la riqueza de la variedad de conocimientos. Sin duda, estos conocimientos, por ejemplo, los *siqis* (red de caminos rectos sagrados) o el *usnu* (observatorio, *axis mundi*), no son entidades abstractas ni aisladores, sino son sistemas de redes concretas para una constante relacionalidad entre todos.

Por tanto, la organización de la sociedad andina también se explica a través del conocimiento del entorno y el contexto de la realidad, por eso tomaron en cuenta los saberes situados no sólo en la teoría generalizada del *Ayllu* ni en la abstracción del *Pacha*, sino del análisis específico -no descarnada- que identifica a *Marka* como espacio neutral de solución de conflictos, es decir, la vivencia y participación de diferentes *Ayllu* en el *Marka* renueva el espíritu del consenso colectivo y una radicalización ligada con el medio natural. Al mismo tiempo, se torna difícil el encuentro en *Marka* para el sustento del equilibrio. Por eso, la persona *jaqi* se orienta hacia una relacionalidad abierta a la sociedad y la naturaleza, no es en sentido antropocéntrico, sino es una ciencia “comunitarista” en el sentido de “*yanantin*”³⁷, porque la persona *Jaqi o Runa* como integrante colectivo alcanza a percibir la realidad del misterio de la vida.

El humano desde tiempos antiguos se establece en una forma duradera de asociación humana. Las asociaciones no solo buscaron integrarse sino buscaron medios de relacionamiento, a través de las comidas comunitarias *apthapi* y otras. Así, la comprensión de la diversidad humana va relacionada a una concepción precisa en torno a la convivencia del conjunto, en donde hay tolerancia a la variedad de las identidades, porque el pensamiento aymara no crea diminutas autonomías sino más bien, expresa una lógica consiente una permanente interrelación, además la comunidad de origen *Ayllu* ha hecho cuerpo en el cuidado de una relación de consciencia con los demás personas como el *Ayni*.

³⁶ Voz aymara, que significa “tenemos que hablar o conversar constantemente” (Layme. 2004. 38)

³⁷ La pareja de opuestos en complementariedad, como la pareja varón – mujer, en quechua *qhari – warmi*, o en aymara *chacha – warmi*.

El trabajo³⁸ ligado a la concepción de productividad o fertilidad en el mundo andino, está de acuerdo a la lógica de paridad, se hace necesaria una acción de las parcialidades opuestas en “común unidad”. Esto explica, que “el vivir es el infracturable destino de la unidad vital, que no es más que el gozo de la fertilidad” (Churata. 1957: 34). Una premisa importante es entender, el vivir es fertilidad para la “unidad vital”, donde cuerpo - espíritu son elementos inherentes, es el “monismo” del pensamiento ancestral. De esta manera, es fundamental pensar más allá de la complementariedad de los opuestos, está la comprensión del oponente para la calidad de relación en la vida, sin perder la orientación de la lucha de los contrarios, como el *Tinku*³⁹, que se trata de una concentración ritual que revela el signo de fertilidad.

Entonces, la productividad como prestigio personal es compromiso social, que en los hechos constituye una profunda ética-moral comunitaria, por ejemplo, la pareja *Chacha – Warmi*, cuando asisten a las festividades espirituales, a la construcción de la casa, al recibir los regalos y otros, en ellos recurrentemente revelan los postulados de los valores aymaras. En el fondo, la producción indígena no sólo es compromiso con las necesidades de la comunidad humana, también es responsabilidad con las necesidades de la naturaleza, que precisamente, cimientan el espíritu de los valores intrínsecos y extrínsecos de su cosmovisión de la vida.

La idea de la “unidad” andina, nos lleva a reflexionar sobre “lo propio” en la interrelación del *Marka*. Lo característico del *Marka*, como centro de mediación diligente a través de *Ulaqa*, donde aparte de conciliar las intenciones teóricas con las intenciones prácticas, igualmente existe el sentir de la diversidad para la unidad, tal es su esencia y naturaleza, porque el *Marka* pertenece a todos y también a individuos concretos, es decir, para que haya universalidad debe haber singularidad, esto significa cultivar la soberanía de los pueblos. Al contrario, este conocimiento recíproco entre lo público y lo individual, parece que ha desaparecido ya no existe en los países actuales de Latinoamérica, por ejemplo, las cosas del Estado parece que “no son de nadie”, ya que ninguno se responsabiliza para cuidar la cosa pública. Estas razones expuestas, comprenden categorías radicadas del pensar nativo-andino, que identifican las lógicas de “unidad”, entre el *Ayllu Marka* como una armonía de la totalidad.

- *El equilibrio en la integralidad.*

El ideal de la armonización del aymara está orientado por el centro (*Taypi*). En el “centro” territorio geográfico y demográfico se sitúa el *Marka*, éste parece recoger el espíritu de armonización de la diversidad, porque el principio de complementariedad del pensamiento aymara señala, que los elementos opuestos no se pueden separar, tampoco se confunden o se

³⁸ El trabajo ligado a la productividad, en su sentido explotadora, según la trilogía: “ama shua, ama quella, ama llulla, para que sean repetidos dogmáticamente por los pueblos andinos: no me robaras, no me serás ocioso, y no me mentiras...” (A. Oviedo. 2011). Expresan en si contenidos colonizadores.

³⁹ *Tinku*. T'inquhu. Pelea tradicional entre rivales iguales, entre hombres o mujeres. “El encuentro complementario de contrarios en *Tinku*” (Layme. 2004:176).

mezclan, sino hay una relacionalidad algunas veces *Awqa* (hostil), *Khuskha* (que comprende) y *Tinku* (pelea entre rivales) entre los elementos diversos del *Marka*.

En la estructura simbólica del *Marka* está latente el espacio de origen riguroso, porque las personas que llegan de los *Ayllu* al *Marka*, se instalaban respetando los sectores referentes a la ubicación geográfica de su lugar de origen. Conservando así el espacio grande en la mente para participar en lo pequeño, es decir, la estructura simbólica de origen constituye una nítida relación lógica de totalidad y partes, que sustentó una conciencia espacial en los habitantes del mundo andino precolombino. Por ejemplo, la ciudad de Quito actual capital de la República del Ecuador, según Diego Velasco, explica que la etimología del fonema *Isachila Ki*, significa “centro o lugar” y *To*, denota “tierra o mundo”. Entonces, el vocablo *Ki-to* significa “tierra del centro”, esto demuestra de los ancestros andinos el profundo conocimiento geodésico y cósmico de su ambiente sagrado. En esa dirección, el diseño de la ciudad de *Cuzcu* asumía una disposición espacial, según los cronistas, incluso cada ayllu tenía sus “*waqas*” en colinas y cerros cercanos al entorno de *Cuzcu*, como centro del mundo incaico.

Un escenario real y ancestral de los espacios “centro” fue constituida a través de observatorios astronómicos complejos, que derivaron a una conciencia de orientación respetable, por eso es importante analizar el sentido de la voz *Cuzcu*, el cronista Inca Garcilaso dijo que *Cooscco* quiere decir “ombligo” o “centro de la tierra”. En las referencias de Holguín (1608), señalan en quechua datos importantes, como *Cuscachani* que es “emparejar lo desigual, allanar, juzgar o hacer justicia” y *Cuscani*, es “matizar los colores” (Holguín, D.G. 1608). Estas traducciones resaltan dos sentidos: el punto de mediación y la búsqueda del equilibrio en las acciones humanas. Sin embargo, en aymara sin alejarse de lo anticipado, los conceptos: *Khuskha*, “justo medio” y *khuskhachaña* se conceptúa, “ir a lo justo”, implican pensamientos y acciones de justicia, como mediación armonizada que caracteriza a la comprensión aymara, estas voces colocadas en sus raíces semánticas como: *Pampachaña* significa “absolver, allanar, perdonar”; también *Llamp'uchaña*, es “apaciguar, aplacar, sosegar”; dichas palabras aymaradas señalan no únicamente una acción equilibrada sino la existencia de sabidurías del vivir armonioso.

En el pensamiento aymara el *Marka* se inscribe como “totalidad concreta”, en sentido explícito y perceptible que concentra a las comunidades de origen *Ayllu*, porque no sólo engloba el espíritu y la materia de la comunidad, como los rogatorios, o las festividades espirituales, sino también incluye la mediación de la diversidad en el espacio y el tiempo. Por eso, la presencia de una conciencia espacial e histórica aun identifica a los seres humanos andino-aymaras.

En comparación al castellano el concepto “nación” que es homogeneidad cultural que no da importancia al territorio. Y del concepto “país” que da cierta validez al territorio pero no a la población. De una u otra manera, en las dos voces mencionadas del castellano existe un desnivel. Lo que no sucede en el concepto aymara del *Marka* que da la misma validez al territorio y a la

población, es decir, existe en la idea aymara la “convivencia” de la diversidad de vida, por eso, la *Marka* es totalidad de conciencia que consolida el origen de la comunidad orgánica en el mundo andino.

La idea de integralidad en el *Marka* sigue un proceso lógico, no es del *Ayllu* al *Ayllu*, ni es del *Ayllu* al *Pacha* directamente, sino es del *Ayllu* al *Marka*, que es el primer nivel de interrelación, luego continuarán las relaciones como a los *Suyu* hasta llegar al *Pacha*. Así, el *Marka* como primer nivel es punto de encuentro de la diversidad, no obstante, como señalamos, se torna peligroso el centro, cuando se profundiza la diferencia o el desequilibrio de las parcialidades y/o *ayllu* opuestos. Por lo tanto, en *Marka* existe consideración a la identidad propia y a la estructura orgánica de cada una de las comunidades de origen, se identificaban en las vestimentas, en la interpretación de la música regional y en la producción en general. Asimismo, tomaban como regla la aparición en el tiempo, según el inca Garcilaso, el nacimiento de los *Ayllu*, de esta manera, se organiza la jerarquía de mayor a menor de todos los *Ayllu*. Que a través de un proceso normal o natural se consolida la integralidad en *Marka*.

El movimiento natural del encuentro de los *Ayllu* en el *Marka* no está bajo un criterio lógico de inclusión sumativa, sino más bien efectivo a la armonización. Puesto que, la equilibración o armonización es un proceso cotidiano en la comunidad, como señalan los vocablos en quechua *Cuscani* y en aymara *Kisaña* (adecuar colores mediando).

El crecimiento de *Marka* muestra una influencia en el ámbito de mediación geográfica y demográfica limitado por los *Ayllu*, los mismos que no sólo le pertenecen, sino que pueden expandirse cuando el *Marka* origen quede reducido en el proceso de desarrollo. En el proceso de crecimiento se extiende el *Marka* a una constante ampliación de nuevos territorios. Por eso, en los precolombinos gobernar era repartir el espacio (Holguin.1608: 78). Así, la existencia aymara se basó en el desarrollo demográfico seguido de la redistribución de la tierra.

El espacio organizado geomorfológico se dio en el *Marka*, por un lado, los *Ayllu* se disponían por orden de aparición de mayor a menor, o sea, existió jerarquías naturales que ordenaban la “unidad”. Por otro lado, la idea de “unidad” en espacios heterogéneos conlleva imperativos de retorno a la pluralidad, semejante al crecimiento de la persona que está en constante movimiento y distinción de identidad. Por lo tanto, en este medio se concreta la relacionalidad demo-geográfico múltiple como globalidad del *Marka*. Por ejemplo, la cultura aymara se relacionó con las costas del mar Pacífico como con los llanos amazónicos.

En consecuencia, *Marka* más que un centro es el eje de interrelación de la diversidad de pensamientos e identidades regionales de cada comunidad organizada. En lo social sigue el principio de complementariedad como fuente de toda vida cultural: entre lo femenino y lo masculino, el ejercicio colectivo e individual, y bajo el orden lógico: el “nosotros” primero y después el “yo”. Estos procesos conllevan una racionalidad natural de inclusión que el aymara

práctica con coherencia. Así pues, *Marka o Llacta* (en quechua) denota “muchas gente de diferentes pueblos”, como categoría del pensar nativo, porque objetivamente actúa sobre la realidad o totalidad concreta (explícita, no llevada al abstracto). Por lo tanto, la categoría integralidad del *Ayllu Marka* se expresa en los principios de armonización interna y externa. En fin, es una combinación adecuada de elementos cualitativos y cuantitativos, por eso, fue preciso analizar el concepto armonía en sentido de integralidad para una aproximación a los valores de la sociedad orgánica *Ayllu Marka* como consecuencia de la realidad y es la esperanza viviente de los seres humanos nativo-andinos.

2. 2. 4. *El concepto Ayni*⁴⁰.

El conocimiento fundamental sobre el cual inicia el pensamiento ético andino, es intrínseco al vocablo y actitud *Ayni* del quehacer nativo-andino. Si lo más característico es el ideal de una interrelación de las fuerzas semi-opuestas y opuestas, entonces quebrar o desequilibrar dicha relación celebrada no sólo es generar la desgracia (*Ch'iji*) o caos, sino el ser humano cuando deja de ser recíproco, contrarresta a la persona (*Runacay*) aquí de la entrevista cara a cara en la comunidad. Por eso, el *Ayni* sintetiza una relación recíproca de conciencia en el *ayllu*, base del comportamiento moral aymara. A saber, el *Ayni* es principio ético, porque contiene el origen de donde emana el “bien común” en sentido inteligente del “vida buena”. El bienestar de todos surge de lo intersubjetivo como conciencia de relación *Ayni*, se concreta a través de la oralidad, como conversación efectiva; por eso, al comienzo se ha denominado “calidad de relación” al concepto *Ayni*, pues interactúa en el tiempo espacio, y así, “el *Ayni* no es una simple práctica de reciprocidad en las rutinas de trabajo, sino es principio que se aplica a todos” (Albó, X. 1989).

En la práctica del *Ayni* no existe la imposición a las partes activas en una relación, aun si son “contratos” sellados oralmente (la palabra dada), sino la relación de conciencia equivalente actúa dentro un marco de pensamiento de libertad. Asimismo, una libertad de convenio de los integrantes respeta la humanidad diversa. La diversidad del *Ayni* es característica de una comunidad ética, donde la sinceridad juega un rol importante, “quienes recurren al *Ayni*, lo hacen espontáneamente, siempre con el pensamiento de que sus muestras de liberalidad serán correspondidas de la misma manera...” (Ambía, A. 1989: 112).

El hecho ético se explica en la “moralidad” del ser humano andino que responde a las razones tanto de lo apetitivo como del sentimiento y a las de la razón. Se manifiesta el ejercicio de la moral aymara, que es semejante a una -según Franz Tamayo- ética trascendente y de una final endemonia humana, deja a las repúblicas de Platón y de Roosevelt tan atrás y tan lejos, que la una se queda como un sueño genial del niño y la otra como un violento sufrido esfuerzo de la

⁴⁰ *Ayni*, significa “correspondencia mutua, servicio en la necesidad del otro con retribución en la misma condición y situación” (Layme. 2004). En quechua *aynini*, “recompensar o pagar en la misma moneda” (Holquin. 1608). Así, *Ayni*, “el obligado a trabajar por otro que trabajo por el” (Bertonio. 1612). Este estudio referencia en los ensayos de Vargas, Jaime. El concepto *Ayni*. 2004.

persona. Por tanto, las acciones indígenas aparecen en el punto medio de moderación y serenidad de conciencia en la relación recíproca, donde un margen de error humano es posible, por eso, el originario actúa en consecuencia al bienestar de todos. Esta es, la moral ancestral andina resguarda íntegramente no a un individuo abstracto, sino a la humanidad presente, *Runacay*, porque la comunicación es persona a persona desde sus propias corporalidades. De esta manera, el hecho ético moral andino es relacionalidad inclusiva que garantiza la relación de conciencia en la comunidad.

El *Ayni* es obligación responsable de todos, en otras palabras, es una relación consciente, por eso, Bertonio dirá “el obligado a trabajar por otro que trabajo por el” porque la persona presta asistencia a otro con la idea de respeto al lazo comunitario en base a los valores de compromiso social, una ética comunitaria. Sin duda, en el *Ayni* no se puede denegar los favores prometidos de libre decisión, tampoco se exige a la persona a ceder si ellos no desean. La idea de alianza o acuerdo es señal de comunidad de vida, que testimonia no tanto la inclusión del Otro como sucede en la concepción occidental, sino más bien enaltece al Otro, cuando se actúa al servicio de la vida de los seres humanos o la naturaleza.

La integración es relación consciente interactivo en sentido multidimensional, porque ninguna de las partes coacciona, pero existe de por medio una energía del alma *Ajayu* como conciencia humana que guarda el respeto el convenio. Así, hay realización de una ética comunitaria del originario bajo razones y sentimientos de vida. Por lo tanto, sí el espíritu de relación de conciencia es decisión humana de los integrantes del *Ayni*, entonces una virtud del indígena-originario es la ecuanimidad en el pensamiento y la moderación en sus actos. Por eso, el *Ayni* es un principio equitativo de relacionalidad no sólo moral, sino que encierra un “sistema” de valores humanos, por eso se ha expresado ético – moral reunidos, y es base de la existencia de los seres humanos en los Andes.

Sin duda, existió *Ayni Pacha* el “mundo de relación equitativa”, parecería una utopía andina, pero se sabe que en un comienzo el humano estuvo desarraigado de la tierra, luego con el tiempo las personas fueron arraigándose a la realidad de la tierra. Por eso, en los Andes hubo relacionamiento continuo de inter-pueblos por ejemplo, los *Kallawayas*, los médicos viajeros andinos abarcaron los espacios lejanos del Abya Yala. Como también están los “Arrieros de llamas”, los llameros viajeros, o los *sariris* de los Andes, que recorren no solamente cargados de variados alimentos sino de lógicas de vida con significados simbólicos diferentes de cosmovisión de los pueblos.

Entonces, la comunicación fue intensiva entre culturas en el continente, el relacionamiento no es producto del coloniaje español, aunque el comercio se profundizó en la colonia. Los métodos de relación como el “trueque” o *Chchala* de alimentos, son otras formas de relación

económica, que viene desde tiempos pre-colombinos, precisamente, los fomentados por los viajeros llameros.

Por lo tanto, el *Ayni pacha* se plasmó en las *Ayllu-Markas* integrales, por su situación en el altiplano y la cordillera, que en los hechos lograron una mediación imparcial cuando se movilizan sus habitantes, que viven contextos diferentes entre las costas del mar Pacífico y los valles o los llanos amazónicos. De esta manera, los seres humanos andinos originarios, en todo acto están presentes en la relación con la tierra y el cosmos, ya sea a través del ritual “licencia al mundo” agradecimiento a la *apacheta* de los caminos, como a las *waqas* de la casa, en atención con apropiadas *Ch’alla*; este simbolismo está generalizado hasta nuestros días. Así pues, *Ayni* concentra propios valores de comunicación y de diálogo con diversos entornos y contextos de la humanidad en el mundo andino-amazónico, este nexo consciente se hace conocimiento: el *Jaqi o Runa*, la comunidad y el *Pacha* se identifican en la relación de conciencia con todos, porque el equilibrio del espíritu humano parece ser el mismo del mundo.

2. 2. 5. Las nociones de personalidad: *Jaqi*

En el contexto cultural originario andino, constantemente se piensa el proceso integral en lo social, económico e incluso pedagógico, porque en la base del conocimiento andino está la relación íntima y compleja entre finito - infinito, específico - abstracto y espiritualidad - materialidad, que por cierto se alejan de la concepción occidental, del principio la separación diádica “sujeto – objeto”. Además, el tejido cultural del *jaqi* transita en la relacionalidad de entidades visibles e invisibles, más aún se permiten procesos-guía para “hacerse persona”, este camino lleno de responsabilidades, es crecimiento desde la niñez, la juventud y continuado por el acto *jaqichasiña* de “contraer matrimonio”, o *panichaña* es “juntar a dos personas, emparejar”, como *irpaqaña*, que significa “el hecho de solicitar la mano de la novia”.

En esa circunstancia, el proceso de formalidad tiene importancia previo al “contraer matrimonio”, porque se tornan dos grupos familiares antagónicos tanto de la mujer como del varón, que comienzan una reunión compartida para dar orientación a la nueva pareja, a través de la ceremonia del *iwxaña* como el “acto de aconsejar y de reflexión para la nueva pareja”.

El “matrimoniarse”, *jaqiptaña* “hacerse persona”, también se denomina *payachasiña*, “hacerse dos o casarse”, su etimología se origina de voces *Paya*: dos, el sufijo *chaña*: acción de valoración. Entonces, el “casarse” *payachasiña*, significa la valoración de las cualidades personales de ambos contrayentes, en su función de autogestión familiar, enfatizando así la relacionalidad de la pareja como la realización cultural. Esta definición sorprende por mostrar la transparencia lógica de relación en paridad que caracteriza al pensar aymara

Los andinos distinguen también los espacios, aquellos territorios conocidos o existentes realmente, son “espacios sagrados” (Mircea Eliade) y otros, son extendidos, comunes y hasta

profanos que están en el entorno natural. Como diferencia la lógica de comunicación en la comprensión del territorio de “afuera” y el de “adentro”. Así, la tenencia de tierra-territorio ha acreditado al *jaqi* en “hacerse persona”. Una posesión de la parcela de tierra puede ser consecuencia de la herencia familiar o dotación de tierras comunales asignada por las autoridades de la comunidad, que se vuelve propiedad de la pareja matrimoniada. Con todo eso, el *jaqi* sigue el proceso “hacerse persona”, comienza con la ceremonia de matrimonio, va creciendo al recibir la tierra para trabajar y de obtener los recursos de su subsistencia, con ello adquiere también los derechos y las obligaciones con la comunidad. Al contrario, el individuo sólo no reúne los requisitos porque no estructura el núcleo familiar ni vive la lógica de la paridad fértil. De esta manera, cuando el *jaqi* contrae matrimonio adquiere compromisos de conciencia y prácticas de vida como la reciprocidad con lo sagrado, la comunidad y el cosmos.

Los conceptos aymaras *Jaqiptayaña* o *jaqiptaña* encierran concepciones filosóficas andinas, al revelar vidas interconectadas en pareja y en permanente avance “hacerse personas”; se destila aquí, ideas del “estar” en movimiento y en actitud compartida por el ejemplo la familia. Una familia se organiza en una parcela bajo normas del *ayllu* o *marka*⁴¹, donde marido y mujer se complementaban. La mujer era ciertamente la mitad del hogar, formando una gran noción de dignidad de ambos esposos en el matrimonio, precisamente, en el coloniaje se relajó este núcleo familiar en desmedro de la mujer (Valencia. 2010: 8). Por eso, *Jaqi* es conciencia de autonomía en la producción, porque como persona construye sus vestimentas, elabora alimentos, y presta servicios a la comunidad; esto es signo de crecimiento del ser humano, que muestra producción de cualidad tanto con las personas de la comunidad “dentro” como también al entorno territorial de “afuera”. Así, una noción filosófica del *jaqi*, encierra no sólo estructuras lógicas dinámicas de producción, también la comunicación sentida de espacios interculturales: identidad cultural-territorial. Por eso, este pensamiento filosófico tiene bases textuales de la persona, fuertemente relacionadas –según D. Arnold– al tejido de la vida: *Jaqiptaña*.

Es más, las cualidades particulares que señala el concepto *Q’apha jaqi*, por un lado, muestran valores personales, como las virtudes ético-morales: “persona franca y bondadosa” y por otro, una vida dinámica “activa, ágil en el obrar y trabajadora”. En aquel tiempo, los *jaqi* centraban sus actividades no en mera posesión de parcelas de terreno sino produciendo. Al contrario, el *jaira jaqi*, es “persona floja” no tiene terreno y es albergado. Por eso, *Q’apha jaqi* reúne las cualidades integrales para la realización personal ligada a la economía familiar y comunitaria. El *jaqi* en sus intervenciones muestra una conciencia de firmeza en sus pensamientos y en sus actos, esto es visible en la estructura de la lengua aymara, también en los

⁴¹ En el *ayllu* o comunidad de origen, “la familia: padre, madre e hijos, era esencial, a cada miembro de ella, se le daba su porción: al padre un *tupu* (medida de terreno, una legua, cada 5 kilómetros de distancia) a la madre media *tupu* a cada: hijo un *tupu* y a cada hija medio *tupu*” (Valencia Vega. 2010: 7).

mitos, como dirá Guillermo Francovich, el *jaqi kulla* encuentran en las cosas la precisión y el rigor, a la par la busca en su actitud.

2. 2. 6. Los valores educativos de vida: Ajayu

La liberación de los pueblos culturales originarios en los Andes está cuajada de vida ancestral, *Ajayu*, que permitió no sólo estructurar las acciones ideológicas de luchas, también se cimentaron conocimientos de capacidad de sobrevivencia y adaptabilidad cultural, por eso, “Avelino Siñani, se alzó gigante en defensa de su pueblo aymara, y a medida que crecía su figura, se empequeñecía la del opresor feudal” (Pérez. 1964: 33). La personalidad de Siñani representaba la conciencia en sí del maestro que guía y enseña, que exigía una permanente reflexión en el cómo fortalecer la espiritualidad y los valores, prefirió la educación. El tejido sapiencial andino comprendía desde una visión cíclica y circular del mundo hasta técnicas, tecnologías y sistemas educativos propios. Por eso, una de las estrategias alternativas de Avelino Siñani fue saber-hacer práctica los opuestos en complementariedad: la escuela occidental y la educación andina-comunitaria en su real dimensión, para la liberación de su pueblo.

Los sistemas de valores de la complementariedad y la relacionalidad de vida con el cosmos, se expresan en pensamientos incluyentes y sentimientos colectivos, coexistiendo tanto en las acciones como en las ideas pedagógicas de Avelino Siñani, por ejemplo, cuando afirma “debemos cuidarnos o conocernos”. El contenido plural está en la lógica aymara: *juma* y *jiwasa* que significa “ustedes y nosotros”, son primeras personas de importancia de acuerdo a la gramática aymara⁴², por eso es posible afirmar “soy persona, porque ustedes son”.

Sin embargo, en toda cultura hay formas de pensar incluyente y excluyente, pero lo que caracteriza la cultura andino-aymara, precisamente, está relacionado la concepción de comunidades de vidas, porque es una cultura abierta a la humanidad y la naturaleza. Por ejemplo, se destaca en el mensaje aymara que está escrito en el frontis de la Escuela Ayllu: *Warisatt Wawan Chchamapa, Taqi Jaqin Utopa*, que significa “el esfuerzo de los hijos de Warisata, es la casa de todos”. Por lo tanto, existe una conciencia en sí de una integralidad interna, que al mismo tiempo implica una metodología de producción y reproducción solidaria, como el paradigma del *Marka*, que reúne la diversidad de identidades regionales con el objetivo de compartir conocimientos reflexivos, intercambio de productos alimenticios, de vestimentas, las expresiones culturales de danza y música. En general, es diálogo de inter-civilizaciones -según Javier Medina- en base a *Pachacuty*, que explica el concepto *Pacha*, como congregación de continentes.

Una aproximación al estudio, es el método de “escuela – trabajo”, que tiene varios matices de orientación educativa en el mundo, como el aula de “hacer cosas” (John Dewey. 2002: 216),

⁴² Martha Hardman, afirma “la gente aymara prioriza no el **yo**, sino la **otra** persona... **tu o usted** tiene prioridad... (Albo. 1988: 172)

tal es la concepción del “método pedagógico eficaz el trabajo productivo” (Paulo Freire. 1996: 78); en Warisata se cultivó una relación didáctica de “aula, taller y sembradío”, que tienen sus diferencias de las otras sin llegar a una contradicción; eslabón que adoptó la Escuela Ayllu, sin duda, tuvo influencia de la corriente marxista de personalidades: Gamaliel Churata, Mario Alejandro Lira y otros, que tenían orientaciones socialistas, porque en aquellos tiempos, en Perú fue sustentado fuertemente por Juan Carlos Mariátegui. Estas corrientes permeabilizaron el desarrollo pedagógico apuntalado por Elizardo Pérez y los maestros con orientación revolucionaria y accionar pragmática cientista.

Lo que identifica a la pedagogía andina, sin duda, es la didáctica del *Ayni*, la relación de conciencia se hace comprensible a través del “ejemplo colectivo”, que tomó conocimiento de la cultura aymara Avelino Siñani, cuando expresa: “Aquí estamos tres brazos y tres comunarios para la construcción de la Escuela Ayllu..., Clemente Rojas dijo: Me comprometo a atender con víveres, y así fue. También dijo con fuerza Mariano Ramos: Yo seré la primera autoridad (Jilacata) para juntar a la gente, para que trabajen. Y así se brindaron con coraje y espíritu de trabajo, para conducir esta gran obra” (Tomasa Siñani. 1995: 49). Sin duda, es *Ajayu* el nexo comunitario que concentra la relación de conciencia del *Ayni* en Warisata, porque el *Ayni* ha establecido núcleos de energías, como cadenas de reciprocidades en beneficio mutuo de los pobladores nativos, para una convivencia de comunidades diversas entre las tierras altas y las tierras bajas.

Si los valores de solidaridad, ayuda mutua, en el trabajo como *Ayni*, *minka*, *waki* y otros, han sido puntales de relacionalidad político-culturales en los Andes desde tiempos ancestrales; entonces, los diálogos de relación intercultural constituyen puentes espirituales y reales de las parcialidades contrarias, como energías de vida *Ajayu*, por eso la “consensuación” fue una característica principal del diálogo intercultural andino-aymara.

Por lo tanto, en el tiempo espacio de transformación la gestión tiene mucha significancia, orientado a la crítica reflexiva, que implica análisis de los procesos educativos pasados y vigentes. Como se conoce, las políticas en su conjunto del Estado no han respondido a las necesidades de las mayorías, sino a elites encaramados en el poder del régimen imperante, por eso la educación boliviana ha estado en constante debacle, incluso la reforma educativa del 1994, ha profundizado la crisis educativa, parcializándola hacía una formación cognitiva del individuo, respondiendo a intereses imperialistas, como consecuencia están la pobreza y dependencia del país⁴³.

⁴³ Este estado de pobreza y dependencia del país, por ejemplo, las fuentes de trabajo para la juventud no existen, por eso acuden masivamente a las postulaciones de las Escuelas de Formación de Maestros, la Escuela o Academia de Policías, las carreras de Medicina y/o Derecho, en procura de puestos seguros de trabajo, como estas áreas de trabajo son sostenidos por el Estado, pero estos espacios están super-poblados de graduados. Esta contradicción que vive el país, se puede entender, que es

Expresamente, la educación tradicional ayudó al extravío de valores de los trabajos recíprocos colectivos, incluido la técnica, tecnológica e industria socio-productiva zonal, provincial, departamental y nacional, que han sido “eslabones perdidos” por la educación boliviana. Específicamente, en la organización pedagógica no han sido implementados los currículos formativos de acuerdo la riqueza regional o del contexto para la creación de trabajos, ni orientados a los valores del cuidado de la naturaleza.

De esta manera, el diálogo intercultural en educación se resuelve en conocimientos reflexivos, que necesitan desembocar no solo en la organización de centros tecnológicos o industrias comunitarios, sino en “centros de investigación” con capacidad de articulación socio-económico de producción y reproducción diversificada, orientada hacia una humanidad diversa. Así pues será posible el salto cualitativo esperado, cuando se tenga relación: patrimonio natural – educación – comunidad, para una sustentación integral de los procesos de formación de los nuevos hombres y mujeres para una revolución cultural.

Para terminar, los valores educativos andino-aymara responden integralmente al cuerpo - espíritu humanos, que fortalece la conciencia armónica, como concepción colectiva del *Ajayu*, por ejemplo, las labores educativas intercaladas entre práctica-teoría fueron evidentes en la Escuela Ayllu, por las mañanas se estudió teoría en las aulas y por las tardes se trabajó en los campos o talleres por “cuadrillas”, para determinados rubros productivos. Estas actividades eran concebidas como eficaces recursos pedagógicos en la formación integral de los niños y jóvenes estudiantes, que integró la cultura nativa-originaria con una concepción socialista contextualizada. Esto no significó apoyar al comunismo ni volver al pasado, sino retomar el presente haciéndola suya, esta es una de “La Promesa de Warisata” (Constantino Tancara), caminando como guía del futuro con la memoria histórica de los pueblos, ya que los valores son luces en las oscuridades de la existencia.

En efecto, los valores son la herencia de nuestros mayores, de ahí que la presencia del pasado en valores es importante en la educación, porque el aprendizaje por el ejemplo nos deja valores ético-morales en nuestra vida, como el crecer en comunidad: es para vivir intensamente, según Atawallpa Oviedo⁴⁴, aquí y ahora, con y en sociedades plurinacionales.

2. 2. 7. *El origen del mundo andino*

Para explicar con más amplitud, señalo al “mito primordial” de Guillermo Francovich, que menciona el origen del mundo andino; la mitología de la piedra, fue en el mundo andino, anterior

una imposición ideológica injusta, una superestructura filosófica-política ha preestablecido mano de obra barata para su explotación.

⁴⁴ “Las leyes de la naturaleza que se ejercen en armonía y en sincronía con la vida, son nuestras mejores guías... Quien se acerca más a la naturaleza, se da cuenta que lo sagrado y lo natural ya están en nuestra interioridad y no fuera de nosotros mismos, por eso, se está cada vez más cerca de lo profundo, de lo bello, de lo sublime, de lo verdaderamente espiritual” (Oviedo. 2011: 3)

inclusive a la cultura *kulla*, esta mitología concretamente señala, al “dios salido de la tierra, dios petrificador que finalmente acaba por convertirse el mismo en piedra, –según Juan de Betanzos– los pobladores del *Kullasuyu* vivieron en la oscuridad hasta que, de las espumas del lago Titicaca formado por las aguas procedentes de los nevados andinos, surgen los dioses fundadores del incanato” (Francovich, G. 1989: 21). Sin duda, se refiere a los héroes eternos, lo más mitológicos los hermanos *Kapac-Ukllu: Manku Kapac y Mama Ukllu* y posteriormente la aparición de las cuatro parejas legendarias de los hermanos *Ayar*.

La génesis del mundo andino están circunscritas alrededor de la antigua urbe de *Tiwanaku*, el lago Titicaca y la cordillera de los Andes, concretamente el nevado *Illampu*. Impulsaron a una lectura, Emeterio Villamil de Rada en 1820, sostiene que una de las ciudades donde vivió Adán, el primer hombre fue en *Tiwanaku*; como también en 1900, Arturo Posnansky pensaba que *Tiwanaku* había sido la cuna del hombre americano; en esa misma dirección en 1920, publica Belisario Díaz, que *Tiwanaku* posiblemente haya sido construido por una fracción de la raza Atlántida.

Alrededor del espacio simbólico andino, cargado de leyendas hieráticas y sagas de hechos históricos de aquellos tiempos se teje muchos códigos orales y realidades sentidas sobre el origen de la cultura andina. En donde el “espacio sagrado”, el territorio conocido se mueve durante los cuatro grandes partes astronómicas y rituales del año: dos equinoccios y dos solsticios en una íntima complementariedad de tiempo espacios.

Por lo tanto, este mundo andino cargado de energía patrimonial simbólica y material fortaleció a Avelino Siñani a sostener los argumentos liberadores del indio a través de la educación, demandando la toma de conciencia de los mismos pueblos andino-amazónicos originarios en aquellos años. En el cual, la cosmogonía andina admitida por la oralidad reflexiva (mitos y leyendas), estampa la naturaleza humana del Amauta Avelino Siñani, que en este entorno de contexto natural (*Warisata*) mediado entre el lago sagrado Titicaca y el nevado *Illampu*, expresa el compromiso consecuente con la humanidad andina.

2. 3. *Las aproximaciones teóricas de la educación.*

La pedagogía con orientación integral y natural surge en Europa hacia los siglos XVI y XVIII, con la presencia de Juan Amos Comenio (1592-1670), cuando diseña el modelo educativo con disposición a la “pansofia”, que significaba englobar toda clase de conocimientos para todo tipo de personas, reflejando las orientaciones del sol, que expide sus rayos benéficos sin distinción: “Imitemos al sol que brilla, calienta y vivifica la tierra, por eso no debemos excluir a nadie del beneficio de la educación” (Gutierrez.1972: 257). En el fondo, Comenio postula una enseñanza en base a las fuentes originales, es decir, interesando al educando a mostrar la realidad de las cosas inmerso en la naturaleza. Por eso, Comenio, se preguntaba: “¿Por qué en lugar de libros muertos no abrimos el libro vivo de la naturaleza? Para una nueva didáctica: “¿Por qué nos

servimos de los ojos, de las narices, de las orejas? ¿Qué otros maestros sino los sentidos nos pueden hacer falta para conocer las obras de la naturaleza?” Esto significa, no sólo una enseñanza realista donde los estudiantes deben encontrar las respuestas directamente en la naturaleza, también, marca una ineludible relación escuela y entorno natural. Por tanto, Comenio aporta a la pedagogía de avanzada cuando postula no separar los propósitos teóricos de las prácticas en la recepción de las “lecciones de cosas”, esencialmente puntualiza, el estudiante se realiza en contacto con la naturaleza, que alcanza el orden de las cosas y el contexto.

Cuando emerge con notoriedad las corrientes naturalistas, orientadas desde la intuición hacia el racionalismo, sin duda, la presencia de Rousseau no sólo impuso una forma de educación del “hombre natural”, sino que ha influido al avance de la educación creciente en base al naturalismo. Así sucedió con Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), como continuador de Rousseau, enfatizando el valor pedagógico de la intuición. Entendida la intuición tal conocimiento primario, cuando se capta la realidad total del objeto. Se precisó una didáctica que ponga en contacto directo al niño con la naturaleza y prescindir los intermediarios, para evitar los inconvenientes del verbalismo, la instrucción a sola palabra del maestro, como se ha caído actualmente en las escuelas oficiales de las escuelas del país.

En consecuencia, Comenio con su concepción de conocimiento para todos, como Aristóteles decía, que todo ser humano tenía derecho al conocimiento, conserva una posición ideológica cultural occidental. Con más amplitud, Pestalozzi cuaja el racionalismo con el postulado del naturalismo en base a la intuición, que resulta ser completamente individual, por tanto, en ambos pensadores la lógica de razonamiento no ha variado cuando dejan implícita la colectividad, más al contrario, han profundizado en la formación individual o personal inmerso a la naturaleza.

2. 3. 1. *Las teorías educativas: Jean J. Rousseau y Avelino Siñani*

En el pensamiento educativo del país existen varias corrientes filosóficas educativas, pero emerge una Filosofía de la Educación, como reflexión realista argumentada en la enseñanza y el aprendizaje ligadas a las cualidades humanas del entorno y el orden cósmico, que fueron cultivadas por los pueblos culturales originarios aunque no reconocidas por la escuela oficial boliviana; si bien estas pedagogías basadas en la naturaleza fueron conocidas en el mundo con anterioridad en oposición a la escuela medieval en occidente, resultando una Nueva Escuela con un espíritu integrador, la persona humana recíproca con el entorno natural.

Analizando, en estas concepciones pedagógicas existen sorprendes paralelismos en el trato de la educación, entre la presencia occidental-europea de Jean Jacques Rousseau nacido en 1712 y Avelino Siñani nacido 1881, con relación a la pedagógica andina-originaria; de principio, ambos personajes no fueron maestros formados, es decir, son *autoridades* en sus campos con experiencia en la reflexión pedagógica, puesto que las personas han sido llevados a la

podredumbre por la cultura imperante, por eso expresaron en el análisis motivaciones orientadas para una correcta introducción del ser humano a su entorno y contexto cultural, respetando sus diferencias de cada sistema, a través de una educación realista y natural para, con y en la vida misma.

En esta dirección, Rousseau afirmaba, “el oficio que quiero enseñarle es el de vivir”; asimismo Avelino Siñani, tenía como misión “enseñar todo lo que había aprendido en la vida”, encaminado en una concepción del aprendizaje en la “escuela de la vida”. Estas aproximaciones del pensar pedagógico de ambos personajes muestran una notable profundidad y unidad estructural opuesto en lo ideológico, pero relacionados a los pensamientos de la vida humana inmerso en sus diferentes culturas; es paradójico el quehacer esforzado en la reconstitución del paradigma pedagógico moderno⁴⁵ en Rousseau y el enfoque natural-humana en Siñani; en ambos autores, el primero, es teórico–racionalista, de diseño unidimensional, antropocéntrico acentuado en lo individual y pensar histórico lineal, y el otro, se centra en una concepción integradora profundamente sistemático comunitario, es producto de luchas históricas por atesorar su propio espacio y cultura. Así, el pensar “lo uno y lo múltiple” están reflejadas en las ideas de Rousseau y de Siñani. De esta manera, ambos personajes de estudio viven culturas disímiles y en espacios lejanos, sin embargo, ellos contribuyen contenidos “parecidos pero opuestos” en la educación.

Así pues el pensamiento pedagógico de Siñani representada por la constelación Cruz del Sur o “*Chacana*”⁴⁶ (tallado de piedra está en el frontis del “pabellón México” en Warisata), juega una relación integradora, más que una simple diarquía expresa la relación compuesta de opuestos de principio. Esta relación diversa ilustra la etimología de *Chacana*, que *Chaca* es “puente” y *na*, es sufijo genitivo “de”, indica posesión. Entonces, *Chacana* significa “puente de relación con todos”. Igualmente la palabra *Pacha* viene de *Pa*: dos, y *Cha*: energías, por tanto significa “dos energías opuestos”. Estos contenidos semánticos de voces aymaras, muestran al pensar andino que no es lineal sino tiene sus bucles y retroalimentaciones, que enuncian otra forma de método formativo colectivo. Al contrario, Rousseau funda su sistema antropológico de ética y moralidad, en el sentimiento interno del *homme naturel*. “La doctrina especial de Rousseau, de que la moral del hombre libre proviene de la pasión fundamental del amor a sí mismo, tiene una apariencia artificial y no se la puede aceptar a Rousseau sin más ni más” (Orias. 2007: 207).

⁴⁵ Enrique Dussel, reflexiona: “Rousseau tiene conciencia del horizonte pedagógico de comprensión europeo-burgués, el preceptor el yo constituyente y educativo en cuanto tal, el currículo de Emile, el orden para educar al hombre burgués en la creatividad, la dureza, la audacia, la severidad, la honradez, etc. Actitudes necesarias en el duro mundo de la competición, que no depende de noblezas heredadas sino de la capacidad del sujeto operante. El criterio absoluto es la utilidad” (Dussel. 2009: 79)

⁴⁶ La palabra “Chaca-na”, viene de voces: *chaca*, es “puente” y *na*, es sufijo genitivo “de”, indica posesión y es locativo: “en”. Entonces, *Chacana*, es puente que relaciona todo. Representa la constelación “Cruz del Sur”, también inspiradora de claridad como *yacha qhana* (luz grande).

A pesar de las diferencias, emerge en ambos pensamientos educativos una observancia dominada por la Naturaleza⁴⁷, insertado en sus propias lógicas tanto Rousseau como Siñani, cedieron a la invitación de reflexión basado en lo entorno; ellos fueron infatigables caminantes concedores del espacio vital natural donde vivieron. Tal vez la comparación haga resonar hermenéuticas difícilmente explicables por tratarse de personajes distintos, sin embargo, lo que interesa, es enfrentar la problemática de la educación del ser humano en su entorno cultural diverso.

En Rousseau, son consecuentes las recíprocas influencias de la persona y la naturaleza -el concepto *natura* encierra una ideología-cosmovisión propia incluso colonizadora del europeo, como afirma Enrique Dussel- que la relación integral de uno y otro reconstituye el sentido de la vida, por eso es importante la mediación de una educación acorde al entorno y el contexto. Porque el educando de la naturaleza no habla mucho, pero si reflexiona para ocuparse de una obra y que está en constante movimiento, de esta manera, se ejercita la persona tanto la inteligencia como el vigor corporal en la relación con la naturaleza. En Rousseau, dicha concepción de relación de naturaleza se bifurca hacia el concepto “físico” y al concepto “ético-normativo”, en el fondo, si existe el orden moral, entonces se da la felicidad (Orias. 2007:51). Por esta razón.

...el estudiante de la naturaleza, ejercitando desde muy temprano a bastarse a sí mismo en lo posible... No charla, pero obra; no sabe una palabra de cuanto sucede en el mundo, pero sabe hacer muy bien cuando le conviene. Muy presto adquiere experiencia, aprende las lecciones de la naturaleza... Obrando siempre conforme a sus propias ideas y no a las ajenas, consigue dos ventajas: al paso que se hace fuerte y robusto, se hace también racional y juicioso. Por este medio se alcanza un día lo que creen incompatible, que han reunido casi todos los grandes hombres: la fuerza del cuerpo y del ánimo, el talento de un sabio y el vigor de un atleta (Rousseau. 1974: 114).

En el modelo occidental de educación el maestro es centro generador, donde los niños, jóvenes y personas aprenden, ellos han sido denominados “alumnos”, que viene del latín “a”: no o ausencia; “lumen”: luz; de esta forma la palabra “alumno” significaría seres “sin luz”. En esa dirección Rousseau, orienta al diseñar las formas de conducción de los educandos hacia una adquisición de la luz del conocimiento y del oficio, para que ellos se basten a sí mismos y vean el albor: La ilustración. Por eso, Rousseau, guía a los estudiantes hacia el sentido autónomo enciclopedista. “Haced que vuestro educando se halle atento a los fenómenos de la naturaleza, y en breve lo haréis curioso; pero si queréis sostener su curiosidad, no os deis prisa a satisfacerla. Poned a su alcance los problemas y dejad que él lo resuelva” (Rousseau. 1974: 169). Por un lado,

⁴⁷ Naturaleza, es: “a) la parte del mundo que existe independientemente de cualquier observador y que los humanos pueden mejorar o degradar, estudiar o ignorar, pero no crear ni aniquilar; b) la especulación filosófica sobre la naturaleza sin ayuda de la ciencia natural. Es parte de la reacción romántica contra la Ilustración, en particular los libros de Schelling y Hegel sobre el tema. Sin embargo, existen ejemplos contemporáneos: la antropología filosófica y la filosofía de la mente. En la reciente literatura filosófica alemana, la filosofía de la ciencia natural” (Bunge. 2007: 146).

está orientado hacia la investigación, la curiosidad y cumple con la “duda metódica” de Descartes; por otro lado, se reflexiona en el problema, una motivación para el alcance del objetivos deseados y la provocación a la realización del trabajo, es el método de la “resolución de problemas”.

Sin embargo, la pedagogía de Avelino Siñani, que describe su hija Tomasa Siñani, “mi padre llevaba a sus estudiantes por los cerros y pampas, la naturaleza donde escribían y comparaban con los colores del arco iris, la producción del trigo...”, en ese entendido, Avelino Siñani comprendía el pensar de la lucha de los opuestos y las recíprocas influencias de las personas con la naturaleza. Pero se diferencia en la relación del maestro–educando, por la circularidad (*qutucha*) alcanzada en la convivencia cíclica en el campo abierto de la naturaleza. Por ejemplo, es notable la relacionalidad del *irpiri* (maestro guía) con el *arkiri* (el que sigue, discípulo), ambos entran en una comunicación con ida y vuelta que permite una complementariedad permanente entre ideas y acciones. Son las formas y maneras didácticas, que Avelino Siñani concibe la educación como vivir la vida.

Por eso, Tomasa Siñani, afirma: “mi padre sabia decir: como estas flores creceremos; nadie debe hacernos daño, debemos cuidarnos y conocernos bien” (1995: 47). Al decir el “cuidarnos y conocernos bien” es también ocuparse de otras personas, es decir, se nota “jiwasa” que implica una conciencia de la existencia humana diversa. Ahí emerge una aproximación la “humanidad hacia los demás”. Este pensar es plural e incluyente y tiene raíces ancestrales. Al contrario, del ideal occidental “conócete a ti mismo” (Sócrates) y “ocúpate a ti mismo” (Michel Foucault) que en el fondo, alimentan a la conceptualización del sujeto particular.

La resistencia educativa ancestral precisamente está en no olvidar la comprensión a los demás, el de “conocernos bien” (a sí mismos en conjunto), siendo personas de culturas y lógicas de vida propia.

En un escenario heterogéneo de climas y espacios geográficos como son: la cordillera, el altiplano y los llanos, ayudaron en la sobre-vivencia de la persona comunitaria con contenido ancestral de lógica incluyente. Esta es la riqueza cultural que se halla en el filosofar “multi-verso”, hecha resistencia de culturas originarias existentes, que conservan la peculiaridad de sus sabidurías, pensamientos, gracias a la práctica de la lengua, costumbres y presencia de rostros de los pueblos nativos originarios, si existimos es que vivimos, por eso es necesaria una educación en el entorno y contexto de la realidad.

“Avelino Siñani nunca quiso que se olvidaran de su propia lengua, su propia costumbre, sino pensaba que todos sus hermanos lleguen a aprender otras cosas: Como seres humanos, tienen derecho a conocer otras nuevas cosas” (Siñani, T. 1995: 46). El conocimiento de Avelino Siñani no se cerró únicamente en su propia cultura sino que buscó la complementariedad con otros pensamientos humanos para fortalecer la lucha por la liberación del pueblo nativo-originario, al

mismo tiempo, dio pasos hacia la interculturalidad. Gracias a este movimiento del filosofar heterogéneo, se estructuró la extraordinaria experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata. En aquel tiempo, “Avelino Siñani y Elizardo Pérez sellaron la creación de la escuela liberadora de Warisata y fue alianza de dos hombres de máxima dimensión” (Salazar Mostajo, C. 1997).

Para concluir, se percibe en las ideas pedagógicas de Avelino Siñani la presencia de la semilla dinamizadora del espíritu colectivo, como *jach'a Ajayu*, asimismo que está inmerso en la persona-comunitaria, el *jisk'a Ajayu*. Al contrario, la relación pedagógica sostenida por Rousseau, ve el proceso educativo de forma histórica-lineal hasta vigilante, bajo la lógica del poderío del “ser uno”, se ocupa la salvación de individuos abstraídos de la comunidad. Por eso, “Rousseau no ha rechazado por principio la cultura, ni ha querido el retorno a la naturaleza” (Orias. 2007: 208). Sino es claro comprender de Rousseau, como afirma Arturo Orias, que hasta ahora han sido fructíferas en la pedagogía la liberación del algo viviente en la naturaleza.

Una vez realizada la diferenciación, parecería provocativo el lanzar las semejanzas de los autores, pero como la relación pedagógica se juega esencialmente en la bipolaridad –según Dussel– en el acogimiento como método la Alteridad. Esto sucede al reflexionar sobre las situaciones paralelas, por ejemplo, en los propósitos de políticas de educación. Los dos pensadores de la educación comprendieron que la naturaleza y el contexto cultural son elementos para una crítica radical a la pedagogía tradicional imperante en aquellos tiempos. Así, Jean Jacques Rousseau se esforzó por el fortalecimiento del individuo o persona capaz de bastarse a sí mismo inspirados en la naturaleza; en cambio, Avelino Siñani, adelantó ideas y acciones educativas de intra e interculturalidad, al aceptar ideas ajenas para fortalecer lo propio. Así, consiguió una disposición de su comunidad para alcanzar socialmente la presencia socio-comunitaria. Pues trabajó la liberación del pueblo originario ancestral de las ataduras del colonialismo por medio de la educación. Sin embargo, ambos autores coinciden en la necesidad de organizar una Nueva Escuela, tomando la responsabilidad educativa del entorno y el contexto en las comunidades de origen.

2. 3. 2. *Las teorías socio-pedagógicas: Antón Makarenko y Avelino Siñani.*

En septiembre de 1920, Antón Makarenko⁴⁸ inicia la organización de un proyecto de educación socialista en Rusia, con el objetivo de rescatar o restablecer a los adolescentes delincuentes y a los niños en situación de calle, que habían quedado huérfanos de padres o apoderados como producto de la revolución Rusia de 1917. Makarenko tomó la educación de los niños y jóvenes con trascendencia social y humana, como describe en su obra “Poema pedagógico”.

⁴⁸ Anton Semionovich Makarenko, de origen Ucraniano, nacido en año 1888, hijo de un obrero ferroviario. Dirigió la colonia Gorki, después la comuna Dzerzhinski. Escribió textos con contenido pedagógico: “Marcha del año 30”, “Poema Pedagógico”, el cual se publicó por partes 1933, 1934 y 1935. También escribió las novelas “El Honor” y “Banderas en las torres”. Logró editar varios tomos de “El libro de los padres”.

Antón Makarenko, pedagogo consciente del contexto revolucionario con enfoque netamente marxista, se consustancia del objetivo principal la formación del “hombre nuevo que debe ser forjado de un modo nuevo”, en lo esencial “el nuevo hombre social”, descartando las formas oprobiosas de los reformatorios tradicionales de menores los “centros de reclusión”, criticando a los profesores tradicionales como los “moradores del Olimpo Pedagógico”; en los ideales del pedagogo ruso está una escuela de “educación social. ¡Necesitamos, forjar un hombre nuestro!” (Makarenko. 1975: 11). Así, la revolución rusa necesitó una responsabilidad general de transformación no sólo político, sino una revolución cultural que reconstituya las nuevas estructuras sociales desde campos profundamente sensibles como la educación, que serían los pioneros de la transformación socialista, ese rol principal jugó Makarenko en los años posteriores, basado en una visión de una nueva sociedad y la formación del nuevo hombre soviético. Sucesivamente el problema que enfrentó Makarenko, está inmerso en una reflexión desde la relación didáctica con el currículo hasta la atención práctica de la enseñanza y el aprendizaje. “La pedagogía, especialmente la teoría de la educación, es ante todo una ciencia de utilidad práctica...” (Makarenko. 1995: 228).

La didáctica y el currículo van ligados como elementos principales de la ciencia pedagógica, sin duda, el currículo explica los fundamentos paradigmáticos de una orientación social y la didáctica trabaja el cómo relacionar lo teórico con lo práctico y que el aprendizaje sea beneficioso en la vida de las personas. Por ejemplo, el educar para el trabajo, ahí está la necesidad del currículo base, por eso, Makarenko alentará la educación como formación del hábito del trabajo creativo, que tiene sentido social y no meramente educativo. Este tratamiento de la educación es importante en el quehacer científico de manera integrada como la “psicagogía”⁴⁹.

Específicamente en lo didáctico, “el conjunto de fenómenos reales que transcurrían ante mis ojos, sobrepasaba la ciencia o teoría pedagógica reflexionada” (Makarenko. 1975: 20). Siempre es complicado una orientación a desentrañar el tejido de la trama de la vida, porque se trata de una aproximación a la comprensión de los seres humanos; además cada entorno y contexto educativo es diferente y complejo, Por eso, en tiempos de transformación no sólo es urgente una serena reflexión, sino es necesaria una didáctica de ciencia dialéctica, móvil, problematizada y diversa.

Sin embargo, una muestra palpable es la didáctica descontextualizada de la realidad socio-cultural, como producto de la desorientación lacerante en los enfoques, paradigmas y principios

⁴⁹ El cristianismo y racionalismo en materia educativa han tendido fuertemente a la desconexión de elementos esenciales de la vida, en procura de organizar disciplinas especializadas o ciencias independientes. Al contrario, la cultura andina se caracteriza de ser principalmente relacionante o conectiva, por eso nuestro criterio es reintegrar elementos educativos como la “psicagogia”, como menciona Michel Foucault, el objetivo de la “psicagogia no es transmisión de una verdad con el fin dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades,... sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto” (Foucault. 1996: 90)

del trabajo pedagógico, donde se percibe no sólo una inercia insoportable con mentalidad alejada de la realidad misma, sin identidad fruto de “alienaciones ideológicas” (Zavaleta Mercado), sino también existe ausencia permanente de políticas educativas que muestren nuevos horizontes identitarios, dando esperanzas a la mayoría de los habitantes en el país. Una vez más, ahí está la suma importancia del currículo base en principio.

Por otro lado, una educación sin orientación ideológica es estéril hasta híbrida, al pretender una educación neutral no tiene sentido, a no ser que sea encubierta las ideas de dominación y de explotación, como muestra la pedagogía tradicional reformista de los gobiernos latinoamericanos ligados a intereses de imperios extranjeros. Por eso, “no tenemos derecho a realizar un trabajo educador, sin plantearnos un determinado fin político” (Makarenko. 1995: 228).

En nuestro caso, la realidad del país por ejemplo, presenta una pobreza generalizada con incidencia en la explotación de la población mayoritaria oriunda popular; asimismo la situación difícil del país que enfrentó siempre el saqueo y el remate de los recursos de la Madre Tierra.

Los tiempos cambian, actualmente los actores políticos originarios y sociales son los generadores de propuestas contestarías, una clara orientación en educación hacia la producción, a partir de la reconstitución de una conciencia colectiva, como encuentro con la semilla de origen relacionada: *Ajayu*. Puesto que las necesidades de las colectividades tanto oriundas como los interculturales, la sociedad y del país son esenciales. La transformación de la educación debe ser la vanguardia para los explotados y excluidos de este país.

En este sentido, el desafío educativo exige responsabilidad histórica y no sólo compromiso ideológico o partidario, como fundamento filosófico de la política de Estado: “bien común” de carácter humano identitario, en sentido del “bien vivir” que envuelve la personalidad integral tanto del pedagogo como de los educandos. El “sentipensamiento” (gustar, pensar y sentir) parece que tomó carne en las personalidades de Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el contexto de la Escuela Ayllu. Tal vez ocurrió lo mismo cuando se involucra Makarenko en el proyecto educativo Gorki, desde luego en el entorno ruso-asiático.

Precisamente, la base fundamental de pensamiento y acción educativa está en la formación de valores. Según Makarenko, deben ser logradas en la educación a parte del colectivismo y la disciplina consciente, también estarán las cualidades: la honestidad, la diligencia, la eficiencia, la puntualidad y la capacidad de ubicación. Estos valores rigen las actitudes de los seres humanos, como humanos deben respetarse, debe ser fuerte y altivo, que cultive una disciplina consciente; ésta disciplina es resultado de la formación permanente (viene del hogar y llega a las instituciones socio educativas) en valores de responsabilidad con la colectividad, así “la disciplina debía dimanar de la conciencia” (Makarenko. 1995: 239).

Sin duda, en los educandos de los centros: “escuela trabajo”, precisamente, son las actitudes conscientes que permiten cumplir tareas inteligentes con capacidades productivas. Por eso, la disciplina consciente⁵⁰ es columna vertebral e ineludible en las tareas educativas de trabajo comunitario, para que sean fructíferas, por ejemplo, en el manejo de los animales o en los talleres se exige corresponsabilidad, porque aparte del cumplimiento de los horarios diversos, también se necesita una dedicación hasta obligada en el cuidado de los resultados esperados, por un lado, está la adquisición de experiencias en el trabajo ligadas al proceso enseñanza y aprendizaje (Makarenko, niega esta parte), por otro lado, es importante el cuidado del bienestar de la economía de la escuela y la comunidad.

Una comparación entre Makarenko y Siñani, si bien hay diferencia en lo cultural y geográfico, pero es llamativa la semejanza de las ideas del pedagogo soviético con las del Siñani, precisamente está en la reflexión y acción del bien colectivo. Pero, se alejan en la concepción ideológica, para Makarenko educar fue lograr constructores activos y conscientes socialistas, mientras para Avelino Siñani, fue la liberación de los pueblos oprimidos.

Así pues la base filosófica política identitaria tiene una orientación de comunidad de origen, la “comunaria”⁵¹ del Ayllu Marka, que sustenta el ejercicio y el pensamiento educativo de Avelino Siñani, en su tiempo, impulsó a la proeza central de luchas libertarias de los pueblos culturales andino-amazónicos por medio de la educación. Como ha resaltado Elizardo Pérez, cuando describe a Avelino Siñani, sustanciado en sus ideas políticas liberadoras, que “Avelino Siñani encarnó la doctrina contenida en los saberes andinos, y en dimensión insuperable... Abrió una escuelita, pobrísima como él, pero de grandiosas miras, como que se proponía nada menos que la liberación del indio por medio de la cultura” (Pérez. 1964: 12). En el fondo, Siñani se adelantó a su época, cuando expresa en los hechos una “revolución cultural” por medio de la educación de los pueblos andino-amazónicos.

En el análisis, están las diferencias de los dos actores en pedagogía, por un lado, la concepción del pensar como acción comunaria incluyente de Avelino Siñani que viene de la lógica aymara, por otro, Antón Makarenko inscrito en el contexto lógico europeo, comprende lo socio-individual que radica en la atención del individuo con sentido colectivo. Es coincidencia o

⁵⁰ Para lograr la disciplina consciente, es necesario vivir la realidad del entorno en constante reflexión. Todo eso, hace imperiosa la innovación a través de la investigación.

⁵¹ ¿Por qué “comunaria”? ¿Por qué no comunitario o comunal? En su caso, simplemente una educación del *Marka-Ayllu*. ¿Por qué siempre este nombre y no otro? La idea viene de “cumuna”, escuche estas voces de las personas que solían afirmar pertenecer a ciertos ayllus o comunidades de origen en la década 1960, desde luego son personas que tienen comunidad de idioma y cultura, además de tierra territorio de manera compartida. A propósito del uso de la palabra “comunidad” en el país parece que se inicia a principios del siglo XX, de la revolución federal, como señala Condarco Morales, por ejemplo, “comunidades nativas” o “propiedad comunal”. Algunas veces en las proclamas tanto en Eduardo L. Nina Quispe como en Elizardo Pérez, aparece el concepto adjetivándola a grupos de posesión comunitaria de terreno, pero si, era de uso cotidiano el concepto “indio” o “indígena” campesino, que hace referencia a las personas de la cultura originaria de los Andes. Sin duda, es necesario profundizar el tema propuesto.

no, a parte de las trabas ideológicas o programáticas, de forma radical, ambos sostienen enfoques colectivos de convivencia para los habitantes de sus pueblos.

2. 4 Fundamentos teóricos del currículo.

El avance y concreción científica de la educación, así como las ciencias que la componen es reciente en la sociedad boliviana⁵², ya que se manifiestan en el último cuarto del siglo XX, a diferencia de las sociedades que la desarrollaron o potenciaron. Este “desfase” es un hecho curioso si se toma en cuenta que el aprendizaje o búsqueda del saber es un proceso inherente del ser humano, es decir que toda sociedad humana desarrolla su saber y la búsqueda de esta de forma independiente y práctica, pero la “conexión” y la limitación de entre sociedades y aun entre culturas es vencida en el último cuarto del S. XX; esa conexión entre sociedades y culturas inicialmente propuso una homogenización, lo que llevo a ese “desfase” que más adelante se describirá. Pero ese inicial momento, de unificación, de una idea y visión educativa global ya en las primeras décadas del presente milenio, en especial en nuestro contexto, se vuelve a buscar ese nexos hacia lo primario.

Esta democratización educativa global, se inicia desde la tradición occidental con el razonamiento griego de la *paidea* como el de adquirir ciertas excelencias o comunicarlas (Frankena. 1968: 28), en favor de la polis o desde la tradición del Abya Yala, en específico por la cultura Inca mediante la creación de las Yachay Wasi y donde el Inca Pachacutec pensó en la cultura popular, ennobleció y amplió con grandes honras y favores a las escuelas que su abuelo Inca Roca inicio en el Cuzco (Suarez. 1963: 17). Posteriormente, en la mitad del S. XX, el Derecho a la Educación⁵³ y la Educación Permanente⁵⁴ o la Educación Para la Vida⁵⁵ a inicios del S. XXI, y finalmente, la visión, experiencia e influencia de los NPIOs en la educación boliviana, los cuales desarrollaremos a continuación.

En el proceso súbito de tecnología y por ende de la democratización del conocimiento del S. XIX, con raíz en la sociedad europea⁵⁶ y con su momento más épico después de la mitad del S. XX en EE.UU.⁵⁷, la “educación moderna” ha sufrido una evolución en su máspreciado fin: el

⁵² En el proceso histórico de la carrera de Pedagogía, se inicia entre 1830-1831, tras la institucionalización de la Universidad Mayor de San Andrés, ya hacia 1979 cambia de nombre a Ciencias de la Educación (García. 2000). Se deduce, que de “Pedagogía” con una concepción etimológica de “arte de criar o educar”, hacia la “Educación” del s. XX y que por una teorización científica que exigía la realidad, se denomina actualmente “Ciencias de la Educación”.

⁵³ Los Objetivos del Milenio planteados por las Naciones Unidas, sostiene que todo ser humano tiene derecho a la educación, tal como se lo menciona en el Inf. Reg. ODM-2015 de la CEPAL.

⁵⁴ Por el constante dinamismo de la ciencia y la tecnología a mediados del s. XX, se necesitó de una educación permanente, para luego avanzar a la educación continua que se da en el Foro de Dakar en Senegal en el 2000.

⁵⁵ “Educación para todos” del Foro de Dakar (2000), sin duda liga a la educación para la vida de manera integral.

⁵⁶ La revolución industrial en Europa, marca el hito de la edad contemporánea que ocasionó transformaciones estructurales de la sociedad humana tal como lo describen Hidalgo, Iglesias y Sanchez (1978).

⁵⁷ John Dewey uno de los propulsores de una democratización de la educación, relaciona la educación ampliamente a la experiencia como la escuela taller o escuelas industriales, que potenció a la sociedad norteamericana. (Dewey. 1916).

Derecho a la Educación, con propuestas y perspectivas diferentes tanto en Europa como en EE.UU.

De esta manera, el desarrollo educativo conlleva un nuevo e incesante proceso de institucionalización en los Estados Sudamericanos⁵⁸ del S. XX y se resulta en dos lineamientos: la tradición humanista impulsada por las Naciones Unidas y EE.UU.; y la tradición económica impulsada por agrupaciones estatales europeas. A este, panorama de importación de modelos y tendencias educativas foráneas se produce el efecto de Estado Docente en Latinoamérica.

En este desarrollo gradual de la institucionalización de la educación en los Estados, en especial el último tercio del S. XX, también urgen exigencias a los componentes educativos: la pedagogía, didáctica, currículo, evaluación, ente otras ciencias educativas. Así la pedagogía como la didáctica que son procesos educativos que dan el constante desarrollo y evolución a la educación; pero eso no ocurre con énfasis al currículo y la evaluación, ya sea tanto en la producción teórica como en la praxis.

Estos hechos son recurrentes para cualquier personaje vinculado con la educación de nuestro contexto, lo cual nos refleja que los procesos educativos que orientan y evalúan su función en la sociedad, no tienen acceso al seguimiento o evaluación pública (o internacional) tan de moda en las democracias socialistas de la última década en latinoamericana, en nuestro contexto se efectuó una evaluación cada una o dos décadas, este mecanismo de seguimiento educativo perceptiblemente es un causa de un desfase integral de la educación boliviana.

En este vasto contexto educativo, nuestro punto de análisis el currículo, se desarrollará desde la concepción o definiciones del currículo, su desarrollo en el S. XX, para luego enfocarse al currículo base de la Educación Boliviana desde mediados del siglo XX; terminando con las alusiones o propuestas curriculares de las NPIOs desde el Código de la Educación de 1953, la Ley N° 1565 de Reforma Educativa y la Ley N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Perez” de 2010.

2.4.1. Definiciones y concepciones curriculares.

Entre las diversas definiciones y concepciones curriculares se acudirá a un texto de formación docente en educación superior de 2006. En esta antología rescata trabajos y estudios diversos adecuados a este punto.

Así, en esta antología nos presenta una meta definición muy acertada del currículo por parte de Estela Ruiz Larraguivel (2001):

⁵⁸ Las primeras instituciones educativas fueron fundadas por los religiosos cristianos en los países de la región, luego en las repúblicas se pasó a diversificación de sistemas educativos. Estos sistemas tenían moldes curriculares de países europeos o norteamericanos, tal como lo menciona L. Escobari (2001).

Por la función social y educativa que desempeña el currículo y por sus implicaciones dentro del mismo proceso de formación educativa y profesional, el estudio del currículo ha sido objeto de grandes debates que han redundado en el avance de la investigación educativa sobre este tema, de tal forma que el currículo se ha convertido en un campo disciplinario independiente, desarrollando sus propias teorías, conceptos, procedimientos y metodologías. (Ruiz. 2001: 6).

La clasificación que propone Ruiz para analizar las diferentes definiciones del currículo contiene las siguientes categorías:

- A. El currículo como producto.
- B. El currículo como proceso.
- C. El currículo como práctica social y educativa.

También esta Antología, nos muestra el estudio de Martiniano Roman P. y Eloisa Diez López, los diferentes modelos curriculares:

<p>A.- MODELO ACADEMISTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Escuela clásica o tradicional: Ratio Studiorum jesuítica ➤ Escuela nueva o activa: Decroly, Montessori, Manjón, Dewey. ➤ Esencialismo: Hutchins, Bestor ➤ Concepción disciplinar: Phenix, Bentley, Belth.
<p>B.- MODELOS TÉCNICOS O CONDUCTISTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El curriculum como sistema tecnológico de producción: Bobbit, Callaham, Gagné, Johnson, Phopam, y Baker, Mager. ➤ El curriculum como plan de instrucción: Taba, Beauchamp ➤ El curriculum como conjunto de experiencias de aprendizaje: Caswell y Camphell, Tyler, Fosay, McKernize, Saylor y Alexander, Wheeler, Doll.
<p>C.- MODELOS INTERPRETATIVOS-CULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Corrientes reconceptualistas: Stenhouse, Elliot, Huebner, McDonald, Green, Van Manen, Pinar, Guba, Mann, Schubert. ➤ Corriente práctica: El curriculum como arte de la práctica: Schwab, Reid, Walker. El curriculum como arquitectura de la práctica: Gimeno ➤ Corriente cognitiva: Hunt, Carroll, Pellegrino y Kail, Detterman, Sternberg, Vygotsky, Bruner, Ausebel, Novak, Piaget. Pensamientos del profesor: Yínger, Shavelson, Ben-Peretz, Caldead, Elbaz, Zeiehner, Casden, Villar Angulo, Marcelo. Pensamientos del alumno: Kaplan y Simons, Feuerstein, Winne y Marx, McCombs, Wittrock, Román y Díez.
<p>D.- MODELOS SOCIO-CRÍTICOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pedagogía crítica americana: Giroux, Apple, Popkwitz. ➤ Pedagogía crítica australiana: Carr, Kemmis, Young, Grundy, Bates ➤ Pedagogía crítica alemana: Kalfki, Sèller, Rotke, Groothoff ➤ Pedagogía crítica latinoamericana: Freire, Barros, J. Arroyo, S. Barco, F. Gutiérrez, Ander-Egg, Pérez, Gómez, Contreras.

Fuente: Martiniano Roman P. y Eloisa Diez López (2006: 44).

Finalmente, la definición que va de acuerdo al presente estudio la desarrolla Shirley Grundy (1987), afirmando:

Sin embargo, el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas (Grundy. 1987: 21).

Es decir, el concepto currículum siempre está en continuo cambio y desarrollo, que hay que reencontrarse con el verbo de la palabra, ya que la abstracción del término currículum lo encierra en esferas alejadas de la comunidad educativa. Continúa Grundy:

El currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura (Pág.21). Las prácticas educativas, y el currículum es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. Si trascendemos los aspectos superficiales de la práctica educativa (...) hallamos, no leyes naturales universales, sino creencias y valores (Grundy. 1987: 22).

En esta última cita, el estudio se centra en la génesis de toda propuesta curricular contemporánea, en principios y valores no solo por la necesidad política (Gobiernos) o institucional (Confederaciones de maestros u otras), sino en la realidad cultural y requerimiento social contextual, así elaborar una propuesta de enfoque curricular comunitario.

2.4.2. Tendencias curriculares en la educación boliviana.

Previamente, es importante rescatar el aporte de Laura Escobari de Querejazu (2012) al indagar sobre la obra jesuita que fue truncada en 1767 y que en sus últimas experiencias pedagógicas intentaba impartir educación en las lenguas indígenas a los mismos indígenas, además que en sus aulas citadinas ya sean escuelas y/o universidades, junto a las ideas libertarias que influyeron en la independencia de las próximas repúblicas del continente, había cátedras del estudio de la lengua indígena, ya sea en Chuquisaca o La Paz, en nuestro caso.

Sobre la etapa: educación colonial en Bolivia (s. XVI - XVIII), se refiere al espacio geográfico y ámbito social, aún no se perciben estudios en profundidad, además de la posterior etapa: la República, que se desarrolla por la caída colonial en 1825. Esta afirmación se apoya en el trabajo de la historiadora Escobari: “En Bolivia no hay estudios específicos sobre la historia de la educación en la época de la colonia, como los hay en el Perú o para México” (Escobari. 2012: 255).

En la conformación de la República de Bolivia en 1825, el Libertador Simón Bolívar mediante Decreto de 11 de diciembre de 1825, instaura la creación de una Dirección General de Enseñanza Pública, que además de evaluar la situación educativa, adquiriera presupuesto y establezca infraestructura educativa en todos los departamentos del país. Un hecho significativo, está en el estudio de Patricio E. Vera P. (2009), en el Decreto de la expropiación de bienes raíces, derechos, rentas y acciones de capellanía para el establecimiento de la necesaria y naciente infraestructura pública. Siguiendo, en los siguientes decretos del 11/12/1825, sobresale: “Que el director proponga al gobierno un plan para el establecimiento de una instrucción de enseñanza que abrace todos los ramos de instrucción, haciéndola general a todos los pueblos de la república” (Vera. 2009: 98). Aquí podemos evidenciar la vocación educativa por parte del Estado hacia la democratización de la educación hasta nuestros días.

Desde este nuevo génesis educativo, se propugna normativamente una “educación única” y a la par con “la ciencia y técnicas más novedosas”, pero debido a su reciente creación la República aun mantuvo un planteamiento curricular monacal o eclesial de la colonia, aun con la creación del Ministerio de Instrucción por la Constitución de 1839. En esa misma Constitución se manifiesta hacia las Cámaras las de promover y fomentar la instrucción pública, el progreso de las ciencias y la industria y conceder por tiempo limitado, para el estímulo de esta, privilegio exclusivo (Reyeros. 1952: 97). Como se puede corroborar la focalización educativa en la normativa iba hacia el progreso científico-industrial, pero la realidad educativa era aún similar a la etapa colonial, tanto institucionalmente como pedagógicamente⁵⁹. Este camino educativo se seguirá hasta finales del S. XIX.

Para iniciar un antecedente del desarrollo curricular del S. XX en la Educación Boliviana, es necesario retrotraer a finales del S. XIX, en el Gobierno de Mariano Baptista que mediante Ley de 12 de octubre de 1892, el cual en su artículo único manifiesta:

Autorizase al ejecutivo para que establezca el sistema gradual concéntrico en la instrucción secundaria y facultativa. Palacio de gobierno en Oruro, á 12 de octubre de 1892. M. BAPTISTA. A Ministro de Justicia e Instrucción Pública, (Emeterio Továr. Legislación Boliviana: 1825 -2007).

Ya en 1895, por Decreto de 12 de octubre de 1895, que reglamenta la Ley de 12 de 1892, el Ministro José Vicente Ochoa estableció un nuevo plan de estudios para la instrucción secundaria y la facultativa, siguiendo el sistema gradual concéntrico (Suarez. 1963: 197)⁶⁰. Esta norma como menciona Suarez, a pesar que conlleva un planteamiento pedagógico novedoso fue desdeñado y combatido por los docentes y legisladores, ya que esta planificación curricular recurría a docentes con cierto grado de especialización, tales docentes sin dudas se encontraban en ese sistema educativo de fin del S. XIX, pero eran una minoría a la gran afluencia de maestros improvisados.

Este plan curricular seguirá hasta la primera década del S. XX. “La enseñanza de cada una de las materias se iniciaba a partir del centro: de lo simple a lo complejo y de lo fácil a lo difícil” (Suarez. 1963: 197). Pasando de gobierno e iniciando una nueva centuria y con el conflicto bélico con el Brasil, la educación tendía a un enfoque integral como lo mencionan F. Suarez (1963), asimismo hubo un relanzamiento mediante el Ministro de Instrucción Samuel Oropeza, Circular: 31 de enero de 1900, del Método Gradual Concéntrico. “Los nuevos programas generales y temas distribuidos por meses, es un modelo de orientación pedagógica y didáctica, que aun en los tiempos actuales hace honor a aquel Ministro” (1963: 214)⁶¹.

⁵⁹ Ver plan de estudios coloniales en Caciques y yanaconas y extravagantes de Laura Escobari Q. 3ra edición. 2012.

⁶⁰ Explicita Suarez que este método como el plan fue originado desde el Método Universal del pedagogo francés Jacotot (1770-1840).

⁶¹ Parte del circular de enero de 1900, se lo puede apreciar en la parte de Anexos.

Grafico 1.: Sistema Gradual Concéntrico ilustrado

Figura 11. Fuente: Faustino Suarez (1963: 198).

Mario Yapu entiende que este proceso coincidía con la propensión y evolución “natural” del hombre (...) pretendía ser integral y poner énfasis en lo oral, opuesto al aprendizaje memorístico, objetivo (empírico) y práctico (Yapu. 2007: 236).

Con esta estrategia curricular en el sistema educativo boliviano y con la venia gubernamental (liberal) dio inicio el S. XX y al proceso de educativo moderno o como se llamaría: El Estado Docente, donde se incrementa la infraestructura de establecimientos educativos, se crean las Escuelas y Normales Docentes (1909-1917), se desarrollan experiencias estatales en la Educación Rural y Campesina⁶² (1905, 1919⁶³) hasta la conformación de la Escuelas Normales Rurales (1915, 1931) y la conformación de la primera legislación educativa (1953) a mediados del s. XX.

Del anterior resumen cronológico, se rescata para el análisis curricular un hito importante al inicio del S. XX, la influencia de la Misión Belga, en especial de G. Rouma. Varios estudiosos educativos coinciden entre ellos Yapu (2007) y Ticona & Montes (2008), que mencionan: “...la contribución de Rouma (1916) fue de gran importancia porque además de elaborar los nuevos programas de estudio de 1912, planteo un enfoque de enseñanza distinto, centrado mucho más en un cierto “humanismo científico” a la vez clásico y experimental” (Yapu. 2007: 237). Este programa urbano de primaria de 1912, fue la primera experiencia curricular del S. XX, y contenía 16 materias.

En el breve y sustancial estudio de Elisa Ticona R. y Mery P. Montes M. sobre Georges Rouma (2007), se confirma el pensamiento pedagógico de Rouma, parte de la Misión Belga. El veía al proceso de educación con un enfoque integral del ser humano, como ser bio-psico-social y las ciencias que se ocupan de este, debían brindar los conocimientos suficientes para mejorar la educación (Ticona y Montes. 2007: 320). Esta inserción del manejo multidisciplinario por parte de la pedagogía además de ingresar el sistema educativo boliviano a la modernidad, fue un

⁶² Se toma en especial atención la obra del fraile franciscano José Zampa con la fundación de las Escuelas de Cristo en 1907.

⁶³ Estatuto de Educación Indígena.

basamento del Código de la Educación (1955) hasta la Reforma Educativa (Ley N° 1565 de 1993).

Los programas de instrucción primaria rural eran distintos. Comprendían dos partes: por un lado, existían las materias para las *clases preparatorias* de la población cuya lengua materna no era el castellano; por otro lado había materias y métodos destinados a los tres grados sucesivos de las escuelas rurales. Para Rouma era importante la enseñanza del castellano en las clases preparatorias porque representaba el principio de la unidad y la cohesión de la nación (Yapu. 2007: 239). Como lo menciona Yapu y en el análisis prospectivo, ya se vislumbra la idea de “Nación” como perspectiva educativa.

Otro hito educativo, institucional y curricular se gestó con la influencia de la Misión Belga: la división educativa entre lo urbano y lo rural. Esta diferenciación oficializó de manera formal además de lo educativo, la presencia inobjetable que la mayor parte de la población boliviana se desarrollaba en el ámbito rural, por lo cual, su tratamiento era una prioridad y por ende la presencia de las NPIOs era tangible no solo en lo educativo, algo que se denominaría: el problema del indio.

Es necesario, denotar brevemente el Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1925, el centenario de la creación de Bolivia, en el cual resalto más la autonomía educativa que se vería a futuro (Autonomía Universitaria en 1930) y la planeación de la formación secundaria hacia las profesiones técnicas y universitarias. Para más detalles, revisar los estudios de Vasquez & Vasques (2005) y Suarez (1963).

Antes de la mitad del S. XX, las políticas educativas y curriculares apuntan a la tecnificación u obrerismo de la población-la cual era en su mayoría indígena-rural, a una mono-ideología de Nación. Así se presentó el Estatuto de la educación Pública de 1931, aun con los planteamientos de Rouma de 1912, hasta la presentación del Programa de 1948 por el Ministerio de Educación. Para profundizar estos temas revisar Pérez E. (1962) y Suarez (1963)

De lo anterior, el Estatuto incidió más en un aprendizaje técnico y de fácil asimilación con lo cual se inició de manera sutil con las técnicas psicológicas contemporáneas del conductismo; tal política curricular contrastaba con la educación indígena y moral de ese entonces ya que desarrollaba personas letradas pero sin poca inquietud hacia las causas del saber y más enfocadas hacia el efecto lo cual era el trabajo cosificante que decía Marx.

Los antecedentes a la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata (1931-1934) tendió puentes con ideas pedagógicas importantes: la formación docente que después se fortalecieron en la primera estructura normativa educativa contemporánea formal del S. XX: el Código de la Educación de 1955.

Como se mencionó anteriormente, la educación boliviana a pesar que fue instituida normativamente desde los primeros meses de la creación de la república, fue criticada, rebajada y llevada interinamente hasta finales del S. XIX. A este respecto, Humberto Quezada (1984) menciona que uno de los actores esenciales de la educación, el maestro, recibió un abandono insólito. “Durante los primeros 84 años de vida republicana no encontramos sino deseos e intentos de fundar casas formadoras de maestros” (Quezada.1984: 9).

Quezada también coincide en que los intentos de formación docente parte importante y vital del accionar educativo de las diferentes políticas educativas del S. XIX en Bolivia, fueron desahuciadas por la misma sociedad que a pesar de ser una minoría poblacional y mayormente citadina aun llevaba indudablemente una lógica y pensamiento Alto peruano colonial. Así, las experiencias educativas de formación docente duraron solo meses, como la Escuela Modelo (1826) de Don Simón Rodríguez; el Colegio Normal (1835) y Reglamento de Escuelas (1838) en el gobierno del Mariscal de Zepita; la Escuela Libre de Fray Jose Manuel Ribera (1853) (Quezada. 1984: 9-12).

Si tal necesidad estatal de formación docente para articular y desarrollar los procesos curriculares o planes de materia por docentes cualificados en las urbes era ínfima, en el sector rural era casi inexistente, debido mayormente al proceso oligárquico feudal que se manifestaba denodadamente en el área rural. En este contexto se intuyen dos formas de una instrucción más que educación, la primera de una instrucción sobre alfabetización y/o gramática muy básica y moral ejercida por algún profesor o religioso católico a pobladores de un pueblo o aldea⁶⁴, pero no tanto así a los indígenas que se agrupaban en Ayllus y Markas alrededor del pueblo establecido por la colonia; en el segundo aspecto más endógeno, Escobari rescata que: Al interior de los pueblos de indios, sin embargo, prevaleció la costumbre de participación comunitaria del poder, como una forma de educación no formal (.) Los cargos de dirección eran rotativos y eran tomados como servicio obligatorio, que os dejaría materialmente empobrecidos, aunque simbólicamente enriquecidos (Escobari. 2012: 296). A este respecto M. Luisa Talavera (2011) en su obra sobre el Magisterio del siglo XX en Bolivia, ofrece datos nacionales, hasta 1900 se habían fundado 117 escuelas en las capitales departamentales y en provincias para los hijos de mestizos. No había escuelas para la niñez indígena, discriminada por prejuicios raciales (Talavera. 2011: 52). Como se puede percibir, hay tres aspectos del Estado Docente de principios del S. XX: centralizar la educación tanto institucionalmente como influjo pedagógico, incentivar la profesionalización docente e instituir la educación indígena (Ver Yapu, 2006; Talavera, 2011; Suarez, 1963). Estos tres aspectos son pilares para la educación moderna y que trascienden hasta la actualidad.

⁶⁴ Elizardo Pérez denominara a estas escuelas de aldea como villorrios mestizos absorbentes y corruptos. Ver Pérez; 1969: 227-236.

Ante tales breves antecedentes y con el advenimiento del S. XX, la Educación Indígena no pasaba de la alfabetización y era una escuela pasiva como lo relata el discípulo de Rouma, titulado en 1914 y cofundador de la Escuela-Ayllu de Warisata: Elizardo Perez (1962), concretamente aseveraba: “no había ido 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 y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula, con los talleres, campos de cultivo y construcciones” (1962: 104). Este extracto es un informe que luego fue publicado en el diario La Razón en 1932, elaborado por E. Pérez, donde también menciona la estructura curricular en planes y programas escolares, suponemos derivados de los planes y programas de Rouma de 1912 hacia los novísimos estatutos de la educación pública de 1931, en esta transición estructural educativa empezó la Escuela Ayllu de Warisata.

Los Planes y programas que menciona Pérez; son de una enseñanza mixta para niños y adultos, donde la disciplina es auto gestionada por los mismos participantes, el método educativo es por sistemas de educación activa, con incidencia en la formación técnica y productiva para el medio o ambiente donde se desarrollen los estudiantes; como reafirma Pérez, un método educativo que se adapta al ser y al medio donde se desarrollará la pedagogía; el régimen de instrucción es de internado. Con el Plan educacional, como lo refiere Pérez, consistía de una sección Kinder, una sección elemental, una sección media o de orientación profesional, la sección profesional y una esperada sección de pedagogía (Pérez. 1962: 159-165), todas estas secciones estaban delimitadas por grupos etarios. Es necesario, hacer notar para el análisis curricular y en el entramado todo de esta investigación el recorrido pedagógico, parafraseando a E. Perez, cuando incorporan en los planes curriculares los principios del crecimiento psico-evolutivo de los niños, de tales ideas surgen el concepto de Escuela Única, representativa e impulsora del desarrollo económico y social. (1962: 163).

Existen mucho procesos pedagógicos, sociales y culturales que se pueden rescatar de la obra de Elizardo Pérez G. “Warisata. La Escuela-Ayllu”. Como ser la reafirmación femenina en la educación indígena; la lucha de un enfoque indígena endógeno inicialmente y luego de un despliegue integral (social-geográfico)⁶⁵, como la Primera Asamblea de Maestros Indigenistas y su Declaración de Principios en 1936 y posteriormente la asistencia en Pátzcuaro, México al Primer Congreso Indigenista Interamericano en 1939; finalmente, la insistencia consciente a lo largo de su obra que E. Pérez afirma y reafirma sobre “las manifestaciones espirituales de la raza indígena...en su música, pintura, cerámica, arquitectura, tejidos...fundamentos de la cultura de un pueblo...deben ser cultivados y conservados para evitar desviaciones que pudieran desvirtuar su esencia” (Pérez. 1969: 165). Esto último, es en esencia la inquietud intrínseca de este estudio.

⁶⁵ Tiene cierto parecido al proceso dialéctico de Hegel, como el de pasar de un estado a otro superior,

Y esta esencia delegada desde la Escuela Ayllu es la que se intenta desentrañar, cultivar y conservar para la Educación Boliviana.

Ya en el Código de la educación de 1955, nos puede clarificar el análisis el estudio del Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello, a cargo de Lesbia M. Bermúdez Delgado sobre Políticas educativas en Bolivia:

El Código de la Educación Boliviana sustenta que la escuela única, significa orientación unitaria y coordinada en todos sus ciclos y da igualdad de oportunidades para todos los bolivianos si discriminación alguna. Establece además la necesidad de un sistema de educación pública, que abra horizontes a las prácticas democráticas y a la superación cultural de las mayorías nacionales (Bermúdez. 2008: 23).

Su estructura se sustenta en cuatro áreas: Educación Regular, Educación de Adultos, Educación Especial de Rehabilitación y Educación Extraescolar y Extensión Cultural.

El establecimiento del Código, su estructura y función curricular no tuvo mucho cambio en las dos siguientes reformas, las cuales la mantuvieron como basa y eje para modificaciones menores, esto hasta inicios de la década del 90.

La Ley N° 1565 de Reforma Educativa, además de introducir paradigmas y modelos actuales educativos, fue un hito en el campo curricular que ya era un campo científico posicionado, así en este análisis está el muy buen trabajo de Maria L. Talavera Simoni y Manuel E. Contreras, sobre estudio de caso y comparativo de la Reforma educativa boliviana de 1994, que nos menciona:

Un cambio curricular como el que propuso la reforma educativa es un proceso difícil y complejo por lo que en realidad se está proponiendo es un cambio cultural que involucra un proceso simultáneo de construcción de conocimientos nuevos y de análisis crítico de los antiguos (Talavera y Contreras. 2004: 64).

Como se mencionó el currículo es un reflejo cultural y social, y si se construye desde las nociones del contexto, principios y valores hacia la perspectiva deseada el desarrollo curricular puede ser fácilmente asimilado.

Prosiguiendo con el estudio comparativo de Talavera & Contreras, en el análisis de la RE de 1994, este desarrolla un adecuado cuadro comparativo curricular, aparentemente entre el currículo post Código del 55 y la Reforma del 94:

Tabla 2. COMPARACIÓN ENTRE EL ANTIGUO Y NUEVO CURRÍCULO
ANTIGUO **NUEVO**

(Código de la Educación, 1955)

(Reforma Educativa, 1994)

Asignaturas aisladas.	Contenidos	Asignaturas organizadas e integradas en áreas. Temas transversales integrados en las áreas curriculares.
Conductista, monolingüe, basado en repetición y memorización, transmisión de conocimientos, centrado en el docente.	Enfoques pedagógicos	Constructivismo social, NEBAs, monolingüe y bilingüe, centrado en el alumno desde su experiencia hacia los demás.
Civilizador y monocultural, asimilación de todos en una sola cultura.	Enfoque cultural	Intercultural, respeta e incorpora las identidades culturales y lenguas maternas.
Primacia a textos escolares que definen los contenidos, pocos recursos materiales y desactualizados.	Recursos	Recursos didácticos actualizados, bibliotecas, módulos de aprendizaje.

Figura 12. Fuente: Talavera y Contreras. (2004: 66).

Finalmente, la actual propuesta curricular educativa de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, se desarrolla a través de sus bases y principios en cuatro dimensiones: Ser, Saber, Hacer y decidir; ya en un desarrollo curricular estas dimensiones se concretan en campos de saber y conocimiento, de ahí áreas de saberes y conocimientos, para finalmente desarrollar las disciplinas curriculares que son guiados además por ejes articuladores y por objetivos holísticos. El siguiente gráfico lo sintetiza parcialmente:

Grafico: ESTRUCTURA DE CAMPOS ÁREAS Y DISCIPLINAS

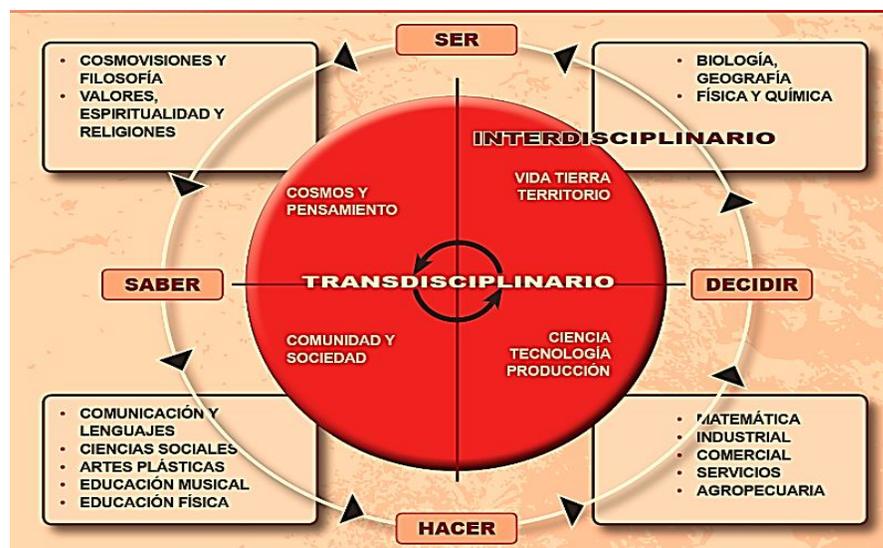


Figura 13. Fuente: Currículo Base de Formación Profesional Técnica y Tecnológica (Min. Edu. 2012: 55).

A manera de conclusión, la educación y estructura curricular boliviana se desarrolló desde la perspectiva epistémica pedagógica de la colonia, que siguió desde la creación de la República hasta finales del S. XIX, para tomar un camino hacia el positivismo y darwinista hasta finales de la primera mitad del S. XX, para pasar a un proceso socio crítico histórico cultural hasta la primera década del S. XXI.

A continuación se desarrollará específicamente el desarrollo y propuesta educativa de los NPIOs en el S. XX y e inicios del S. XXI.

2.4.3. *Propuestas educativas o curriculares de los NPIOs.*

Como mencionan historiadores del campo educativo e indígena (Roberto Choque, Iño Daza y otros), así como especialistas en Educación Indígena y Popular (Javier Reyes A., Pedro Moye y otros) nos mencionan que a finales del S. XIX y principios del S. XX se empieza a teorizar este campo educativo y desde mediados del siglo XX se producen hitos de la educación indígena moderna, entre los cuales están:

- Centro educativo Qullasuyu, por Eduardo L. Nina Quispe. (1920-30).
- Fundación de escuelas rurales por Marcelino Llanqui (1920-1930).
- Fundación de escuelas rurales por Santos Marka Tula.(1920-30).
- Fundación de la Escuela – Ayllu de Warisata por Avelino Siñani y Elizardo Perez. (1930-1940)
- Realización del Primer Congreso Indígena (1945)
- Implementación de escuelas en área rural por parte de las comunidades, esto mediante normativa nacional en el Código de la Educación (1955).
- Inicios del Movimiento Katarista a finales de la década de los 60.
- Aparición del Centro de Coordinación y Promoción del Campesinado MINKA (1969).
- Promotores aymaras, influido por la Iglesia Católica en Tiwanaku (1970).
- Surgimiento del Centro Cultural Tupaj Katari, CCTK por Genaro Flores (1971).
- I Manifiesto de Tiwanaku, donde se hace visible el Katarismo (1973).
- II Manifiesto de Tiwanaku (1977).
- Manifiesto de Murupilar (1978).
- En las V y VI Tesis políticas de la CSUTCB (1978 - 79).
- V Congreso de la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (1987). Un antecedente a la Marcha por el Territorio y Dignidad de 1989.
- Mediante el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, CIPCA se elabora una propuesta “Por una Bolivia diferente”, se incluye características educativas indígenas ya a un nivel plurinacional (1991), hacia el I Congreso Nacional de Educación en 1992.
- En la Ley N° 1565 de Reforma Educativa se implementa la formación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, CEPOs (1993 - 1997).
- El D.S. 25894, se reconocen las 36 lenguas de los NPIOs (2000).
- En la realización del I Congreso Nacional de Educación de los Pueblos Indígena Originarios en 2004, se propone el documento “Por una Educación Indígena Originaria” (2004).
- Del II Congreso Nacional de Educación emerge la propuesta de ley de Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2006).
- En la Asamblea Constituyente de (2007) se incorpora varios aspectos de reivindicación y lucha de los NPIOs, así la Nueva Constitución Política del Estado se determina Plurinacional Comunitario en 2009

- En el proceso de construcción de la actual Ley N° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, los consejos educativos de pueblos originarios de Bolivia presentan una propuesta de diseño curricular (2008)
- Se Promulga la Ley educativa N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (2010) que además de contener el basamento, fines y objetivos de correspondencia con las propuestas de los NPIOs, incorpora un currículo regionalizado que será apropiado por las NPIOs a lo largo de la década. también es necesario tratar la instauración de Universidades Indígenas, un pedido desde las tesis de la CSTUCB en la década del 70.

Como se puede apreciar los hitos son variados y abordarlos incrementaría el campo y tiempo investigativo del presente estudio, pero es necesario visibilizarlos para comprender que la Educación Indígena es un campo educativo fundamental de la Educación Boliviana.

Lo indígena, entonces, tiene por naturaleza, por diseño diríamos, el estar abierto al otro; desde el nacimiento, desde el origen, estamos abiertos al otro, acogemos a los otros. No hay negación. El otro / la otra me constituye. De ahí ese carácter vital del otro, sea naturaleza, sea mujer, sea varón, o sea el otro ladino, mishu o q'ara como nosotros decimos.

(José Luis Saavedra, 2008)

CAPITULO III

IDEAS ACCIONES EDUCATIVAS DE AVELINO SIÑANI COSME

3. 1. Contextos culturales.

Estamos viviendo tiempos de transición entre el horizonte mono-cultural (pensar y poder del “uno”) y el otro horizonte de saberes (sentipensar y poder plural) de la conciencia humana (Oviedo. 2011). Es más, en estos tiempos cuánticos se empezó la re-vitalización del pensamiento humano a través del encadenamiento de la espiritualidad y la ciencia (Churata.1953). Este proceso, de reencuentro dio pasos hacia otros nuevos niveles de conocimiento entre la “ciencia” y la “espiritualidad”, por ejemplo, Stephen Hawking, afirma que la creación del universo “no requiere la intervención de ningún Dios o Ser Sobrenatural, sino que dicha multitud de universos surge naturalmente de la ley física: son una predicción científica...” (Hawking. 2010: 21). Además, teniendo como referencia, que la ciencia ancestral asumía una relación armoniosa - respetando las diferencias de las partes- con sentido holista. En cambio, la civilización mecanicista materialista ha transformado la actual episteme en depredadora y elitista. Por tanto, en los tiempos de transformación la humanidad parece retomar el camino hacia una “ciencia espiritual”⁶⁶, más allá de la interculturalidad, como puente (Chacana) resulta ser una filosofía de los pueblos de correlación con la naturaleza.

En base a la cosmovisión andina se instituyó una racionalidad desde épocas inmemoriales, el ideal sistémico de concepción acuerdos entre componentes contrarios, como afirmaba Condarco Morales: “Hermanos sin sentimientos de exclusión alguno”, “blancos” e “indios”⁶⁷, es decir, existió la necesidad de crear constantemente “común unidad”, entre personas de diferentes pueblos del mundo. Como muestra objetivamente las pinturas murales que se encuentran en la entrada de la Escuela Ayllu de Warisata.

En sociedades holistas el trato humano es parte fundamental del tejido educativo, actualmente siendo la mediación comunicadora entre los pobladores diversos de Abya yala (casa

⁶⁶ Una ciencia espiritual, no un “delirium mystique”, sino una ciencia, que siga “a la naturaleza porque los seres humanos tiende a equivocarse” (Oviedo. 2011).

⁶⁷ El concepto “indio” fue introducido por los conquistadores españoles, se identificó al indio como aquel no capacitado, al que debe ser mandado y adoctrinado. Por eso, para los indios se naturalizó prácticas de exclusión económica, políticos o culturales.

de todos)⁶⁸, sin duda, la relacionalidad de armonía es corresponsabilidad de todos en el cuidado de la casa grande, la madre naturaleza.

La comunidad andina-aymara tanto en la acción como en el pensamiento, perciben una diversidad humana desde los encuentros hieráticos taypi hasta espacios reales del Marka, por ejemplo, en la chacra o yapu, tanto en la siembra como en la cosecha, en aquellos lugares realizaban la ritualidad conmemorando el encuentro del conjunto; en estos espacios simbólicos irrumpe un elemento mediador colectivo como la Kuka⁶⁹ (la coca), que permite asentar la relacionalidad de lógicas y emociones humanas⁷⁰ con elementos esenciales como la hoja de la coca; por eso, parafraseando la percepción colectiva y algunos estudios sobre la coca, esta crea un núcleo de reciprocidad o intercambio relacionando economía, social, cultural y espiritual en el mundo andino.

En tiempos de la colonia y de la República, específicamente, Avelino Siñani junto a los Amawt'a y comunarios de Warisata, bajo conocimientos de una vida colectiva en Ayllu – Marka de Warisata, en donde la espiritualidad además de inmanente contiene el jach'a Ajayu⁷¹, el mallku Illampu y la kut'a mama Titicaca. Los pobladores siguen no sólo una inteligencia natural, cuando solicitan “licencias” para los trabajos cotidianos por medio de elementos culturales como la coca, koa y otros, sino también hay una búsqueda de una oportunidad del tiempo espacio e incluso quiénes deben solicitar el ritual para las actividades de trabajo en la Escuela Ayllu; así, son energías de vida Ajayu que organiza la globalidad sentida y pensada como una interioridad humana (chuyma), que es escudo de paciencia para enfrentar las luchas desiguales contra el poder político-cultural de los colonizadores y posteriormente frente a los agentes de gobiernos oligárquicos.

3. 2. Contextos legales.

Inicialmente y de forma deductiva, se tomara argumentos legales sobre la educación de los pueblos nativos u originarios⁷² desde el siglo XX⁷³ hasta la promulgación de la Ley N° 070.

⁶⁸ Voz del pueblo Cuna del Panamá, significa la “casa de todos”

⁶⁹ Planta medicinal que contiene proteínas y calorías. Se cultiva en tierras calientes. La hoja de coca es sagrada y ningún acto ritual se realiza sin la hoja de coca; hacer ritos sin la es ofender a los dioses. En la sociedad aymara y quechua, además, la coca es símbolo de respeto (Layme. 2004: 94).

⁷⁰ “La racionalidad lógica – sentimientos conscientes”, engloba una realidad integral del ser humano, porque es importante escuchar las razones del sentimiento como de la razón misma, de esta manera, “trabajar para bien pensar es la fuente de la moral” Pascal.

⁷¹ Ja ch'a Ajayu, significa “espíritu profundamente grande y excelso”.

⁷² En el estudio se utiliza “nativo u originarios” y no se emplea el concepto indígena que viene del latín indigere, indigente; entiendo que los pueblos ancestrales no eran indigentes menos pobres, pues había mecanismos sociales de nivelación *qusqachaña*.

⁷³ Es necesario mencionar que las Leyes de Indias o Derecho Indiano inicia casi al mismo tiempo que el proceso de colonización americana en el s. XIV, siendo el reclamo de los religiosos como el de Fray Bartolome de las Casas uno de las primeras intervenciones hacia la consecución de ciertas libertades y derechos hacia los nativos del abya yala. Siendo las Leyes de Burgos de 1513 una incipiente educación indígena, para profundizar esta temática ver el estudio “Caciques, yanacunas y extravagantes” de Laura Escobari de Querejazu, 2001.

Entre lo más destacado a nivel mundial, está el Convenio N° 169, de las Naciones Unidas, impulsado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) desde 1989, pero que inicia su preocupación por los pueblos indígenas y tribales ya desde su gestación. Ya en 1920, la OIT comenzó a ocuparse de la situación de los denominados “trabajadores nativos” en las colonias de las potencias europeas” (Guía Convenio N° 169-OIT. 2019:173). Así tras la anexión a las Organización de Naciones Unidas ONU en la década de 1950, se propone el Convenio N° 107 que dará variadas recomendaciones hasta la década del 2010 que se reemplaza por el Convenio N° 169; a lo largo de medio s. XX, generó reflexiones sobre los derechos de las comunidades nativas del mundo.

En Bolivia, el Convenio entra en vigencia mediante ratificación del 6 de septiembre de 1991, desde esa fecha muchos países más se han adherido y puesto en sus leyes estatales sus articulados sobre la adopción de nuevos instrumentos internacionales en materia de los derechos de pueblos originarios. De esta manera el actual Convenio N°169, relacionado con la educación indígena señala: Art. 27:

...los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Por otra parte, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos ancestrales en Ginebra–Suiza, el 13 de septiembre 2007, este reconocimiento fue promulgado como ley del Estado Boliviano en noviembre de 2007, en donde reafirma que los nativos⁷⁴ en lo individual y colectivamente gozan de todos los derechos reconocidos por los Estados y la comunidad internacional. En los Art. 13 y 14, expresan que “los pueblos nativos tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas...” Asimismo, “los pueblos nativos tienen derecho a

⁷⁴ Se recalca la definición aproximada de lo “nativo”, se tiene como la base de orientación el convenio 169 de la OIT, referentes a los pueblos nativos, que dice, “se aplica: a) a los pueblos tribales (o nativos) en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distinguen de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones... b) a los pueblos en países independientes, considerados nativos por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o el establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su condición jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”. Por otro parte, Albó y Quispe, señalan una estimación de la población originaria en los países:

País	Población Total	Población nativa (rango)	Porcentaje (rango)	Porcentaje mujeres nativas
Bolivia	9.000.000	5.040.000 – 5.680.000	56-63%	50,2
Colombia	44.000.000	700.000 – 1.000.00	0 2%	50,6
Ecuador	13.500.000	4.085.000 – 4.940.000	30-37%	49,8
Guatemala	11.000.000	5.280.000 – 7.000.000	48-64%	49,6
Perú	26.000.000	9.400.000 – 11,500.000	36-44%	50,4

Según Albó y Quispe, ser indígena aumenta la probabilidad de ser pobre y los esfuerzos de erradicación de la pobreza en la última década muestran generalmente una tendencia a tener poco impacto en la población nativa (Albó-Quispe. 2006. Informe. Instituto...).

establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propias idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”.

En la actual Constitución Política del Estado Plurinacional, se norma:

Art. 98. I). La diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario. La interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones... II) El Estado asumirá como fortaleza la existencia de culturas indígena originaria campesinas, depositaria de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y cosmovisiones. III) Será responsabilidad fundamental del Estado preservar, desarrollar, proteger y difundir las culturas existentes en el país.

Finalmente, después de la promulgación de la novísima CPE, se realiza en diciembre de 2010 la promulgación de la Ley de la educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” N° 070. Por lo tanto, el conjunto de leyes anotadas, reponen a los derechos humanos de los pueblos ancestrales en estas tierras, que al parecer como leyes generales de derechos humanos no reconocía como tales a los pueblos nativos. Estas leyes datan de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, reflejan las concepciones generales sobre los deberes y obligaciones de los pueblos originarios⁷⁵ del mundo. La tarea difícil está en la reglamentación para su aplicación, porque si se quedan dichas leyes en manifiestos de buenas intenciones, entonces persiste aún una labor de ganar la voluntad de conciencia de los pueblos nativos en la reafirmación de sus propios derechos, como también existe una convivencia solidaria y reciprocidades comunitarias con los demás pueblos no-nativos para las relaciones interculturales en el planeta tierra.

3. 3. Contextos concretos.

3. 3.1. Breve aproximación a la vida de Avelino Siñani Cosme.

Al empezar la segunda década del siglo XX, en 1915, es el primer encuentro entre Avelino Siñani y Elizardo Pérez, a continuación se reúnen ambos personajes en 1931. Frente a la reticencia de los originarios de Warisata para la fundación de una escuela en la región; entre las hileras de “los indios se destacó uno. Era alto, membrudo, su poncho gris plegado le daba la prestancia de un broncíneo romano bajo su peplum; un aire de gran dignidad brotada de su continente Kolla: Estaba Avelino Siñani” (Botelho, R. 1992: 13). Fue en ese espacio y en su habitual contexto del ayllu, que Elizardo Pérez plasmó sus ideas pedagógicas libertadoras, en el cual aún existía la propiedad ayllu originaria combinada con la individual del tierra-territorio, como las aynuqa, sayaña⁷⁶, y las anaqas (prados reservado para ciertas épocas), donde el trabajo

⁷⁵ Una orientación sobre “originario”, se tiene a los pueblos nativos de una nación cultural y con nacimiento originario.

⁷⁶ La propiedad comunal de la tierra, conlleva una posición de propiedad privada como también comunitaria, es decir, la propiedad del terreno de una persona es real la SAYAÑA, otro, es el espacio colectivo como las AYNUQA, que todos participan en sus parcelas señalizadas como de pertenencia, donde hay una producción tanto comunitaria como familiar. Precizando puntualmente, no es que el aymara confunda privado con público, sino que la fuente se asienta en la racionalidad de complementariedad; significando una precaución para la vida, porque si hay escasez en su SAYAÑA, puede que la AYNUQA responda cuando hay sucesos de carestía.

era regulado por la relacionalidad de ayuda mutua colectiva y una forma de concepción del destino común.

Los movimientos pedagógicos de la Escuela Ayllu desde un inicio contaron con la participación, acción y conocimiento de los amawt'a, como: Avelino Siñani, Mariano Ramos, Fructuoso Quispe, Mariano Huanca, Bernardo Cosme, Marcelino Choque, Pedro Rojas y otros warisateños. Como es costumbre de las comunidades originarias andino-amazónicas el trato de temas fundamentales de la comunidad realizaban reuniones en espacios neutrales, encaminaban así hacia la integración, en este caso, la educación también estaba sometida a la permanente reflexión para transformación en espacios o recintos representativos: Ulaqa⁷⁷, en donde la participación de la comunidad con sus autoridades en su conjunto eran “consulta y acuerdo” para llegar al consenso.

El relato de Tomasa Siñani de Willca, sobre su padre Avelino Siñani Cosme, menciona:

...mi padre nació el 6 de febrero de 1881 en Warisata, Provincia Omasuyos del Departamento de La Paz. Fueron sus padres Tiburcio Siñani y Jacoba Cosme, de cuya unión nacieron siete hijos, tres varones y cuatro mujeres. Contrajo matrimonio el 9 de diciembre de 1900, con Maria Quispe Huallpa...El matrimonio tuvo doce hijos, de los cuales actualmente viven tres hermanos: Petrona Siñani vda. de Carrillo, Natividad Siñani vda. de Quisbert y Tomasa Siñani de Willca (Siñani, T. 1995).

De acuerdo a la relación de Basilio Quispe, vecino de la actual población de Warisata, la familia Avelino Siñani Cosme estaba conformado por los tres hermanos: Avelino, Julián y Luis Siñani. Y las hermanas. Martina, Mauricia, Casimira y Manuela. Su casa ubicada en el sector Kalajawira; asimismo la parcela de la familia de Avelino Siñani estaba situada en la actual zona Llajma del Cantón Warisata.

La personalidad de Avelino Siñani se caracterizó por el “don de convencimiento y un carácter enérgico asociado a un profundo sentimiento humano y gran fuerza de voluntad en todas las actividades que emprendía” (Siñani, T. 1995). Sin duda, el discurso en idioma aymara aviva en parte la educación natural, llegando al sentimiento y la razón humanas, de manera contundente y convincente, porque la comunicación contenía orientaciones con significados comunitarios como personales, porque la base del discurso fue ideológica por la liberación de la esclavitud y la preservación de los conocimientos, sabidurías y saberes de la cultura andino-aymaras. Esto demuestra la trascendencia de las ideas y la calidad humana de Avelino Siñani, como persona trabajadora y consecuente con su pueblo, por eso repercute sus ideales hasta ahora en las comunidades originarias, tanto en el país como en lo internacional. Constituye un hito de energía ideológica y voluntad inquebrantable por sus acciones y principios, que son ejemplos para las futuras generaciones.

⁷⁷ Ulaqa. Congreso de principales. Parlamento de jilaqatas presidido por los mallkus. Parlamento (Layme. 2004: 188).

Los mentores de Avelino Siñani, en primera instancia fueron sus padres Don Tiburcio y Doña Jacoba, que orientaron a prácticas de ejemplo como los cuidados del alma–cuerpo, Ajayu, también participaba de las economías como las labores agrícolas y pecuarias. Posteriormente recibió enseñanzas sobre escritura y lectura castellanas, por personalidades como Melchor Yujra, Agustín Yujra y Dr. Alberto Mendoza López.

La muerte de Avelino Siñani Cosme, 31 de enero del 1941, ocurrió un día después al cierre del proyecto educativo: Escuela Ayllu; los antecedentes a esta situación profusa y funesta quebrantó la salud y causó una “profunda tristeza” en el ser humano de Avelino; con acusaciones de “comunismo” y “gestor de explotación de indios”, que relata Donoso Torres en su informe.

En lo esencial, que recuerda Tomasa Siñani de su padre, son las palabras con cierta profecía que resuenan todavía; “...los mismos que han venido a acusarnos volverán a discursar y poner flores sobre mi tumba”.

Más que un augurio, los pueblos culturales andino-amazónicos continuaron con el proceso de liberación en el país. Concretamente, esos ideales lanzados por Avelino Siñani, como expresión de agradecimiento se plasmaron en realidad el 1º de agosto de 1983, con la presencia del Dr. Hernán Siles Zuazo, Presidente Constitucional de Bolivia, y en compañía de una nutrida concurrencia de autoridades educativas nacionales, maestros, estudiantes y población en general, se realizó un merecido homenaje de sepelio a Avelino Siñani y Elizardo Pérez, los restos de ambos personajes han sido situados en un monumento en piedra de granito en el patio central de la Escuela Ayllu, donde precisamente descansan ahora los restos de sus fundadores.

El poema “Biografía de Warisata” de Carlos Salazar, escrita con una integralidad cultural y profundidad estética, conmemora el hecho histórico educativo de Avelino Siñani, realizado en la Escuela Ayllu:

*Warisatt Escuela
senos núbiles
hija del lago y del Illampu
prometida de varones fuertes
yo cantaré tu rebeldía*

*Año 1931. Avelino Siñani hizo crecer
un árbol de esperanza
del vientre herido de la tierra
saltó una maravillosa alegría
que fue vibrando desde Walata
hasta la pampa y Challacollo.*

*Entonces la capilla se pobló
con la risa de más de trescientos niños
ahora no había más santos de cartón
en vez de anatemas
se escucharon lecciones de amor
traídas por un nuevo viento
que se cruzó con la glacial angustia del Illampu.*

*Era Warisatt Escuela
la campana llamaba a los trabajadores
los clérigos sintieron que les robaban
la propiedad de aquel tañido.*

*Los Indios vieron nacer
un augurio en los altares
y es que había otro santo
demiurgo de la liberación
Elizardo Pérez llamado.*

*Avelino fue el primero que asomó a su alma
entre ambos cantearon
la piedra de la entraña redentora*

(Pérez. 1962:447)

3. 3. 2. Avelino Siñani en la historia

Las ideas de educación liberadora de los pueblos nativos aymaras, quechuas y otros, probablemente se gestaron en el siglos XVIII - XIX y bajo la estrategia bélica, que emergen contra el coloniaje español, como Tomás Katari, Tupaj Amaru y Tupaj Katari en los años de 1779-1782⁷⁸. Continuado con Zarate Villca en 1899, que participó en las luchas de la revolución federal de la época republicana, una vez terminada aquella revuelta, Zarate Villca fue traicionado por Gral. Pando. Posteriormente, en el siglo XX, los luchadores nativos que resaltan son: Santos Marca Tula, apoderado de los ayllus de Qallapa-Pacajes y de las comunidades originarias de la República; donde la resistencia le costó una persecución implacable y tortura por exigir la propiedad comunitaria de la tierra-territorio. Así, Martín Vásquez también procurador de propiedad de tierras originarias fue hostigado y encarcelado. Como Leandro Nina Quispe, fundador de la “República del Qullasuyo” acallado para exponer su proyecto. Julián Siñani hermano de Avelino Siñani y otros. Estos luchadores tuvieron como tarea principal, por un lado la transmisión de conocimientos, sabidurías y saberes, propiamente el estilo de vida aymara - quechua, por otro la educación de la lengua, la lógica, la ética y la cultura de los demás pueblos andinos.

De los años 1931 a 1940, Ana Pérez que vive junto a su padre Raúl Pérez, uno de los pioneros de las escuelas indígenas del país y fundador de la Escuela de Caiza, rememora:

La situación de los indígenas era igual que en todas las civilizaciones cuando están en estado de sometimiento: esclavizados, perseguidos, soportando el peor trato que se pueda imaginar. Era así, carente de un elemental derecho humano y sojuzgado a una vida inherente a esa condición, como se encontraba en esos años la población en el campo boliviano (Pérez, A. 1996: 13).

⁷⁸ Según Sinclair Thomson. Anota, que en el mundo andino a fines del periodo colonial, encontró tres momentos críticos previo a 1780: “cada uno marcado por un conglomerado de levantamientos. La 1ra., fue entre 1724 y 1736, estallaron los conflictos. La 2da. , fue el periodo 1751 – 1758, se legalizó el repartimiento. Y la 3ra. Ocurrió en la década de los años 1770...” (Thomson. 2006: 17).

De los líderes nativos sobresalientes, según referencias de Vitaliano Soria, miembro investigador de THOA, muestra un listado importante de los luchadores por la justicia, la educación y los derechos de los pueblos indígena-originarios: Faustino Llanque, Marcelino Llanque, Francisco Tancara, Dionisio Paxipati, Santos Marka T'ula, Celedonio Luna, Julian Siñani, Avelino Siñani, Gregorio Ventura, (Oruro), Eduardo L. Nina Quispe, Rufino Willka, Leandro Condori, Manuel Ramos (Cochabamba), Agustín Saavedra (Chuquisaca), Casiano Barrientos (Izozog-Santa Cruz), Feliciano Maraza (Potosí) y Julián Tancara.

Otra descripción actualizada de los líderes indígenas aymaras, es realizada por el historiador Roberto Choque Canqui (2010). También menciona Choque a los que defendieron las tierras comunitarias de origen: Eduardo Nina Quispe, creador de la Sociedad República del Qullasuyu; Faustino y Marcelino Llanqui, encabezaron la sublevación de Jesús de Machaca–Waqi; Prudencio Callisaya, denominado el “mártir de Guaqui”; Francisco Tancara, apoderado de Qalacutu, desacato a la religión oficial; Santos Marka T'ula, apoderado de Qallapa–Pacajes Kurawara, defendió las tierras comunitarias, la educación y la espiritualidad para los indígenas del país; y otros líderes aymaras del Siglo XX, que participaron en la defensa de las tierras comunitarias de origen fueron: Mateo Alfaro, Francisco Imaña, Rufino Willka, Dionisio Paxipati, Antonio Álvarez Mamani, Luis Ramos Quevedo, Francisco Chipana Ramos, Evaristo Mamani y Simón Choque Mamani (Choque. 2010: 283).

Los movimientos históricos de los pueblos originarios, marcan su presencia con combates y ofrendando vidas en esas luchas; sin duda, el arma principal como estrategia se basó en una lógica de lucha aymara o quechua, cuando enfrentaron a los colonizadores como a los republicanos. Por eso, las reivindicaciones socio-culturales de los pueblos andinos eran manifestaciones dentro del pensar del Pachakuti. El análisis etimológico de la palabra Pachakuti, Pa significa “dos o pareja”; Cha, es “energía”, y Kuti, “volver”. Entonces Pachakuti, significa “energías concurrentes para la revolución” con características del nuevo retorno recíproco en el tiempo y el espacio, esto sucedió tanto en la conquista de los españoles como en la República. Así, trascendieron las luchas liberadoras de Tomás Katari, Tupaj Amaru y Katari (1779), Zarate Willca (1899), o la marcha por “tierra – territorio” (1991) y otros.

El contexto cultural y el entorno ambiental son condiciones esenciales para la educación creadora como los movimientos de liberación, porque la educación nativa aparte de ser un hecho político–ideológico, también es nexo ineludible de transmisión de saberes entre generaciones. Sin duda, el quehacer educativo tiene interés de la comunidad en su conjunto, como experiencia es la Escuela Ayllu, cuando internalizan los aprendizajes y enseñanzas colectivas propiamente del mundo andino.

La historia oficial de la educación boliviana le reconoce poco a Avelino Siñani por su labor y reflexión educativa a partir de su propia cultura, porque lo indio como siempre fue soslayado o

despreciado. Eso sí, recuerdan de manera superior a Elizardo Pérez. Sin embargo, la experiencia realizada por Avelino Siñani y Elizardo Pérez, con veracidad ambos cumplieron con la lógica aymara: La paridad contradictoria, así pone de manifiesto en el contexto educativo el principio de complementariedad entre el Amawta y el profesor. Es razonable pensar que sin la presencia sustancial de gestión en la comunidad de Warisata por Avelino Siñani, tal vez otra hubiera sido la historia de la educación indígenal en Bolivia. Asimismo, sin la presencia de Elizardo Pérez también no se contaría la experiencia de la Escuela Ayllu, es decir, la complementariedad de ambos personajes son importantes, como actores y gestores de la Escuela Ayllu en 1931 a 1940, también están los maestros y los comunarios de Warisata. Para el estudio de las ideas y la reflexión de las acciones pedagógicas se visibiliza el análisis de la personalidad del Amawta Avelino Siñani.

El tiempo histórico que vivió Avelino Siñani, el siglo XX impregnado de varias guerras en el mundo y el país. Ocurrió la guerra del Chaco, donde Siñani se enlistó. La guerra del Chaco tuvo el objetivo encubierto de la élite que mandaron a diezmar a los indios. En las primeras tres décadas de 1900, imperaban los hacendados gamonalistas que usurpaban tierra–territorios y esclavizaron a los nativos originarios. Los gobiernos liberales de ese tiempo, reorientaron la educación hacia sus propios intereses y la escuela para los originarios fue muy restringida, estableciéndose las escuelas clandestinas a cargo de los propios originarios. En los relatos de Tomasa Siñani confirma, que Avelino Siñani vivió una responsabilidad histórica:

...decido a compartir lo que había aprendido empezó a enseñar las primeras letras en forma secreta a sus hermanos campesinos, ya que por entonces era totalmente prohibido para el campesino, portar y utilizar cualquier material de lectura y escritura (Siñani, T. 1995: 40).

3. 3. 3. *La persecución y el encarcelamiento de Avelino Siñani.*

La educación es un elemento liberador de los pueblos oprimidos, a través de la toma de conciencia de los explotados del estado de servidumbre y esclavitud. En el país, no solamente se hallaban sumidos los pueblos originarios con saberes ancestrales, sino que Avelino Siñani percibe la lucha por la libertad⁷⁹ no como una tarea solitaria, más bien requería la participación del conjunto de los pueblos de tierras altas andinas, como las de tierras bajas Amazónicas o chaqueñas. Estas ideas de libertad son difundidas como experiencia del paradigma de la Escuela Ayllu, que desembocan en una actitud de productividad que no es mero despertar de conciencia de propios y extraños, sino es tomar responsabilidad del contexto cultural para otra forma de realización pedagógica.

⁷⁹ Libertad, es “la capacidad para pensar o actuar a pesar de las restricciones externas. Sin o con independencia, existen dos tipos principales de libertad, la negativa y la positiva. El problema científico filosófico sobre la libertad esta puede ser total, imposible o parcial” (Bunge. 124: 2007). Así, la libertad puede ser tema metafísico. Lo que interesa dilucidar qué libertad es la comprenden los pueblos culturales andino-aymaras, porque sus lógicas ponderadas tienen diferencias de la cultura occidental.

Asimismo, la reconstitución de las tierras de origen ligada a la educación, permitiría el acceso al manejo transversal de los pisos ecológicos, por eso fue vital luchar por tierra-territorio para la sobrevivencia de los pueblos nativos. Sin duda, las ideas de liberación del Amawt'a contrariaban a los gobernantes de turno, por eso ellos adoptaron disposiciones violentas para hacer callar la voz de Avelino Siñani:

Por impulsar la educación de sus hermanos fue atormentado y perseguido sin descanso por los enemigos de la educación campesina. Debido a esa continua tarea hostigadora fue obligado a abandonar en dos ocasiones su pueblo natal (Siñani. 1995: 40).

La lucha libertaria de los pueblos proporcionó valores ancestrales de responsabilidad histórica, necesitaba un proceso educativo para la concientización tanto de oprimidos como de los opresores, esta función guiaría el quehacer trascendente de la vida de Avelino Siñani. Por eso, fue damnificado injustamente y acusado de “cacique agitador”; finalmente capturado y apresado en la cárcel de Achacachi durante un mes. Allí sufrió vejámenes y torturas, afectando seriamente su integridad física. Que llamó la atención de los vecinos conscientes de Achacachi como Justo Aquino, que reclamó: “los ladrones, los asesinos, caminan libremente por las calles, en cambio Avelino Siñani, sólo por querer la educación está sufriendo una condena” (Siñani, T. 1995: 45). Sin duda, se revela la injusticia total de aquel sistema político imperante en el país, que hasta ahora repercute nefasta y carente de valores trascendentes, como ya constato Anita Pérez, cuando afirma que “este sistema político únicamente favorece a la corrupción, apoyada en las leyes y autoridades sobornables” (Pérez. 1996: 19).

En este sentido, Avelino Siñani enfrentó una lucha desigual a costa de su propia vida, pero, sin duda, fue fructífero su esfuerzo, porque abrió caminos fecundos para la concienciación de la liberación de los pueblos culturales del país, a través de una enseñanza auténtica del contexto y el entorno natural: la educación nativa originaria, con fundamento ético-moral de responsabilidad con la comunidad y la naturaleza; de esta manera, es lógico los planteamientos de acción y pensamiento contestatarios como revolucionarios que surcó los aires de los pueblos culturales no sólo nacionales sino internacionales. Orientados por los conocimientos, saberes y sabidurías andinos hacia las productividades sociales con enfoques de enseñanzas y aprendizajes: “aprender haciendo y enseñar produciendo”.

3. 4. Los contextos educativos.

3. 4. 1. La educación andina.

En la educación aymara durante las épocas pre-incaicas, predominó la educación del hogar, fue la transmisión cualitativa de responsabilidades, de padres a hijos y de madres a hijas, como una primera fase. Luego, una segunda etapa sobresale la educación del jaqi (persona) con las enseñanzas y aprendizajes de todos los deberes y obligaciones en la comunidad. En cuanto a la educación incaica, se tienen informaciones a través de cronistas como Felipe Huamán Poma de

Ayala, que en su obra “Nueva Crónica” (1613) describe el modelo pedagógico quechua, como Yachay Wasi y Axlla wasi, que suministran los conocimientos filosóficos andinos de la educación, que muestran características propias de concepciones didácticas como las “Calles” que expone en sus dibujos Poma de Ayala. Donde sobresale la formación enfatizada en una producción calificada, en el fondo, se sustentó una ideología orgánica que era necesaria para el modelo de sociedad del incanato.

También está la obra “Comentarios Reales” (1605) del Inca Garcilaso de la Vega, que destaca el conocimiento del contexto andino comparativamente con varios tópicos culturales, entre ellas está referida a la trasmisión de la cultura, guiada por ejemplos de los Amawtas que cumplen como educadores propios del incario; la importancia de la técnica de los quipus y los quipucamayos como actores eruditos de la comunicación y la documentación; asimismo, Garcilaso realiza análisis abundantes del espiritualismo quechua ligado al culto del sol (inti) y la luna (quilla),

En la era republicana, a comienzos del siglo XX, aparecen corrientes de pensamientos con orientaciones ideológicas culturalistas y nacionalistas, por un lado, están los pueblos originarios preocupados por nuevas corrientes pedagógicas que incluyan los pensamientos ancestrales, como las acciones educativas a través de escuelas clandestinas y escuelas indígenas. Por otro lado, está la teorización de Franz Tamayo, que desarrolla la “Creación de la Pedagogía Nacional” (1910), pasa por la creación de una pedagogía que entienda el alma boliviana, así se plantea la reivindicación del indio y lo nacional. Esta comprensión radical, sostiene que el indígena-originario es el verdadero depositario de la energía nacional a través del resurgimiento energético del indio. Por eso, Franz Tamayo sustenta en su teoría una pedagogía nacional que ineludiblemente recupera lo más profundo del indio.

Cuando manifiesta la interioridad originaria de los pueblos indios, se comprende la relación íntima del contexto simbólico con el entorno mismo de la realidad. Pero dicha relación queda sumida en la conquista y la República al aislamiento entre teoría y práctica, definitivamente exaltado la conjetura subjetiva, siguiendo así los lineamientos del humanismo occidental extraño al pensar andino, por eso, es contradictoria la posición de Tamayo.

Así pues, la educación aymara tiene antecedentes en sus formas de iniciación formativa en la familia y luego la comunidad coadyuva en el crecimiento integrativo de la persona. Asimismo, los centros de formación del incanato, como Yachay (varones) y Axlla wasi (mujeres), en su misión visión posiblemente articularon prácticas que concentran pedagogías para una producción especializada en calidad. Estas modalidades de educación han trascendido a la colonia y la República de manera clandestina.

Las teorías educativas de Tamayo, tomando la energía del indio como núcleo generador de la nacionalidad, es importante. Es más, las acciones pedagógicas realizadas en base a las

experiencias culturales andinas y amazónicas, como la Escuela Ayllu de Warisata expresaron enfoques y paradigmas integrales, que anticipó la realidad educativa pluricultural del país, haciendo notar que la crisis de la educación boliviana no es sólo política ni ideológica del Estado, sino existe una necesidad formativa cultural y hasta filosófica, el cómo articular la diversidad de pueblos nativos.

Una aproximación a la integración es tarea fundamental de todos, porque no sólo se centra en la reflexión para una construcción curricular, también está la reconciliación profunda de los pensamientos con las acciones, por ejemplo, las producciones orales (mitos y leyendas de los pueblos nativos). Sin duda, hay una necesidad del análisis de los conocimientos de los pueblos como fundamento profundo de la educación boliviana. Mientras tanto, el desafío sigue latente en la retoma del pensamiento de la condición relacionante de cuerpos a manera de tejido que integra el conjunto, como lo identifican los saberes andino-aymaras, esto fue el filón original de la educación en los Andes.

3. 4. 2. *Elizardo Pérez Gutiérrez*

El profesor Elizardo Pérez Gutiérrez nació en la localidad de Ayata, Provincia Muñecas del departamento de La Paz, el 6 de noviembre de 1892 y murió el 15 de septiembre de 1980, a los 88 años de edad, en la República Argentina. Fueron sus padres don José Santos Pérez y doña Marciana Gutiérrez. Sus hermanos eran: Arturo, Héctor, Candelaria y Raúl. En matrimonio con Jael Oropeza, tuvieron dos hijas: María Inés y María Victoria. Estudió en la Escuela Normal de Maestros de Sucre, bajo la dirección de Georges Rouma integrante de la misión belga, donde recibió ideas pedagógicas universales, como: las orientaciones de educación de Juan Amos Comenio, la pedagogía de Rousseau y otros. El Presidente Tte. Cnl. Germán Busch, lo invitó al palacio de gobierno en 1937, donde le hizo llegar las expresiones de reconocimiento y felicitación por su labor educativa. Asimismo recibió condecoraciones como el Cóndor de los Andes y Doctor Honoris Causa de la Universidad de Puno.

En 1983, como se anticipó, los restos mortales de Elizardo Pérez Gutiérrez fueron repatriados de la Argentina, para descansar en Warisata junto al Amauta Avelino Siñani. Con la asistencia del presidente de la República Dr. Hernán Siles Suazo dichos restos de ambos personajes fueron enterrados con honores en el patio de la Escuela Ayllu.

La estructura educativa de organización nuclearizada de Elizardo Pérez, ha trascendido, al tener como fundamento el tejido plural autónomo, donde la ética-moral comunitaria tiene que ver con la economía de los pueblos, es decir, una economía de los pueblos originarios relacionada con el sistema educativo productivo, por eso, la escuela indígena tiende hacia la formación industrial, donde los intercambios no tenían trato monetario, sino desarrollaba al intercambio de productos por producto, generalmente entre parcialidades opuestas de las comunidades, logrando así una interesante autonomía integral en lo político, social y cultural.

Las industrias del ladrillo, teja, fierro, alfarería, sombreros, zapatos, madera, lana, algodón, azúcar, sementeras, ganadería, etc., según la región socio-económica que tiene como producción propia, deben ser objeto primordial de la atención escolar... Nuestro ideal es que los núcleos escolares, apoyados en la colaboración de sus filiales, se conviertan en grandes centros fabriles... La exaltación del trabajo como único camino hacia la prosperidad. Las escuelas indígenas se denominaran Escuelas del Esfuerzo, será la nuestra una pedagogía basada en el trabajo y en el propósito de hacer de cada obstáculo un objetivo de triunfo. Esfuerzo en las clases, en los talleres, esfuerzo en los campos de cultivo, es el ideal de superación progresiva y constante (Pérez. 1962: 225 - 227).

Sin duda, Elizardo Perez percibe tres aspectos educativos inherentes a la socio-economía: a) el potenciamiento de la comunidad, cuando impulsa las producciones en base a la materia prima que tiene la región; b) la creación de redes educativas, para fomentar sociedades de aprendizaje colectivo, y c) la pedagogía de trabajo socializado, a través de talleres, campos de cultivo e industrialización de productos nativos.

Por eso, el profesor Elizardo Pérez, no sólo plantea los principios educativos del indio para su liberación, sino también instituye los elementos pedagógico-filosóficos en el proyecto de transformación educativa entre 1931 al 1940, en la localidad de Warisata. Como se puede apreciar en su texto de Elizardo Pérez, que rememora los hechos trascendentales de la práctica y teoría educativa, realizada desde la fundación -las bases teóricas de su creación- hasta los resultados conseguidos de su experiencia educativa, que fueron difundidos por él mismo a nivel internacional. Sin duda, uno de los máximos colaboradores fue su hermano Raúl Pérez, que profundizó y extendió el modelo pedagógico de la Escuela Ayllu a nivel nacional.

Lo que caracteriza a Elizardo Pérez, es que no sólo se fue a vivir al lado del indio como compañero sublimado o maestro necesitado del salario, sino Pérez Gutiérrez descubrió con sus investigaciones pedagógicas, el trabajo educativo elementos concretos para una auténtica didáctica, una reflexión basada del nexo íntimo de la psicagogia⁸⁰ del estudiante con la naturaleza, por ejemplo, es el hecho concreto del Jardín Infantil (educación inicial). Cuando sostiene que es fundamental “el descubrimiento de la nobleza del espíritu humano inmanente en la substancia de la mentalidad infantil, la misma que en su prístina pureza lleva impresa la imagen y la progresión del Universo” (Pérez. 1962: 468). Esta posición va acompañada con una crítica al “pedagogismo retoricista y simulador” que dominaba en esos tiempos y que aún impera en la educación boliviana.

Importa el esclarecimiento filosófico pedagógico, porque es profundamente crítico, a la vez concluyente la tesis educativa de la Escuela Ayllu: “este pedagogismo hueco y verbalista no ha creado nada; ha destruido más bien la obra de nuestros mayores”. Sin lugar a dudas, Elizardo Pérez, al reconquistar la energía global del alma originaria, Ajayu watan la interrelación

⁸⁰ Psicagogia: (Del gr. quaxagwg·a, de quaxu, alma, y a'gein, conducir).1. f. Arte de conducir y educar el alma. DEL-RAE

colectiva, constituye una nueva pedagogía nacional, cumpliendo así con su conciencia, como producto de las operaciones educativas en la realidad misma, por eso, dirá: “al verme abocado frente al problema inédito de tomar al indio en su entidad histórica y en su medio social, hice votos ante mi conciencia y ante mi patria de olvidarme de toda jerigonza pedagógica y hacer una pedagogía nacional” (Pérez. 1962: 468).

El propio Elizardo Pérez expone en sus conferencias dictadas en la Universidad Mayor de San Andrés en 1941:

(señores) ...hemos hecho nuestra escuela con alma boliviana, basada en la tradición del alma mater de la tierra, la Pachamama, se trata de que los indios no aprendan de los karas a sentir la patria sino que sean ellos los que enseñen a comprenderla, sentirla, amarla y defenderla... (Pérez. 1962: 471).

Es la otra posición de pensar en las formas o maneras de relacionalidad con la Madre Naturaleza, desde una visión filosófica de los pueblos nativos originarios que incluye a todos.

Con puntualidad diáfana, Pérez Gutierrez muestra efectivos conocimientos de la cultura de los pueblos originarios aymara o quechua. Así, la sabiduría andina nativa permitió no sólo deslumbrar el proyecto educativo de trascendencia, sino ayudó a diseñar una original pedagogía liberadora que recupera los valores trascendentes de la cultura de los Andes e incluso dichos valores antes del imperio Inca, cuando afirma:

...en el período anterior a Warisata, viví ocho años consecutivos, en ocasión de haberme dedicado a actividades agropecuarias en haciendas del altiplano y los valles. Entonces pude apreciar todo lo grande de sus virtudes individuales y sociales. Me di cuenta de que el país no ha hecho otra cosa que subestimarlos y envilecerlos por todos los medios, sin lograr, empero, destruir sus tradiciones y su cultura vernácula, enraizadas desde mucho antes de la fundación del Imperio Incaico (Pérez. 1962: 100).

El pensamiento filosófico-político de Elizardo Pérez, correspondía a la política liberadora no como simple estrategia ideológica de oposición circunstancial y oportunista, impulsando la emancipación del indio; más al contrario, adoptó otra manera de accionar integral: la práctica-reflexión-práctica, que guarda una nueva forma del quehacer en educación, que incluye a la política, la economía y la sociedad. Esto significó recuperar el paradigma comunitario de las raíces de la cultura de los Andes, como de las culturas de Tierras Bajas. Ahí, Elizardo Pérez se adelanta al tratamiento como tal del Estado Plurinacional Boliviano, cuando recurre a su propia conciencia y de los pueblos nativos. Constituyéndose, como ahora el reconocimiento de los derechos de las personas y la visibilización de los pueblos originarios, también los principios de convivencia igualitaria en el Estado Plurinacional.

3. 4. 3. *Los educadores indígenas aymaras*

Eduardo Leandro Nina Quispe, aproximadamente entre 1920 a 1928, es visible su acción educativa, así lo describe el historiador Carlos Mamani, en “Taraq” (1991), que versa sobre la vida y la experiencia educativa de Eduardo L. Nina Quispe. El historiador aymara sostiene que Nina Quispe una vez despojado de sus tierras de Taraqu, se internó a los barrios marginales de la ciudad de La Paz y haciendo contacto con diferentes gremios artesanales como los matarifes, siempre con la idea de recuperar sus tierras originarias y profundizar la liberación del indio sometido al yugo de los hacendados. De estrategia creó un tejido propio de preceptores de escuelas particulares clandestinas y otras veces, establecidas oficialmente por Estado Boliviano para indígenas.

Es importante entender la labor educativa, para la recuperación de las tierras comunales en épocas republicanas, porque no es mera añoranza del pacto coloniaje español-indígena-originario, como algunos historiadores entienden, sino que la lógica aymara busca una mediación, por eso, “la escuela era el paso inicial para llegar al objetivo del respeto a las tierras comunarias y la restitución de las comunidades usurpadas”. Así comprendió Nina Quispe, “por toda su experiencia vivida, que sólo conociendo y entendiendo las leyes de los usurpadores, el pueblo indio podía salir victorioso de la confrontación y restablecer sus ayllus” (Mamani. 1991:131). En este sentido, la acción y el pensamiento van unidos en “sentido práctico” (Pierre Bourdieu), porque incluye un tercer elemento una significación de mediación, así es participe lo educativo, que para Nina Quispe responde hacia una defensa cultural, no tan sólo para proyectar una lucha de autodeterminación política del pueblo indio, sino luego impulsar la concreción de la refundación: “República del Qullasuyu”.

Sin duda, las comunidades indígenas de las provincias como de aéreas sub-urbanas, desplegaron diferentes experiencias de lucha, por un lado, como institución de la representación de los caciques apoderados generales ante el Estado para la preservación de tierras originarias comunales. Por otro lado, los elementos importantes hacia una resistencia permanente fue la preocupación en la constitución de una educación propia, la indigenal, que impulsaría el desarrollo político-ideológico, por lo demás, va acompañada por la praxis reflexiva educativa.

Santos Marka T’ula, en su condición de nativo de Curawara de Pacajes, Ayllu del Marka Callapa, fue caudillo apoderado general, que en 1925 –según Roberto Choque– solicitó educación para los hijos de los indígenas. Puesto que la educación indigenal como estrategia resulta ser importante, porque no sólo es una simple defensa de tierras comunitarias de origen, sino demandó la elaboración de argumentos jurídicos con conocimiento de las leyes. Es decir, se renueva una lógica de resistencia contra la injusticia del poder Estatal de aquel tiempo.

Principalmente, el reclamo radicó en el respeto a la autonomía territorial comunal, lograda en la colonia, que quebró con la ley de ex-vinculación de tierras indígenas de la República, por eso:

Santos Marka Tùla y otros, se dirigían al Ministro de Gobierno, como caciques apoderados de las provincias de Pakaxa, Sikasika, Umasuyu, Larikaxa y las demás provincias del departamento de La Paz, haciendo conocer que todos los comunarios indígenas habían acordado formar una sociedad bajo los sanos principios de la legalidad (Choque. 2009: 258).

Sin duda, es una marcha ineludible hacia la re-construcción de una autonomía de los pueblos nativos con tierra-territorio, fortalecida por la educación indígenal e incluso con la preparación de los conscriptos en los cuarteles militares. Estos pensamientos impulsaron a cultivar o recrear los centros de encuentros comunarios, semejante a la Ulaqa del Marka, de igual forma adecuaron los contextos del conocimiento a la educación, que encaró recurrentemente las escuelas indígenas.

3. 4. 4. *Las influencias educativas.*

Las condiciones de los saberes y sabidurías de los pueblos culturales ancestrales significaron la supervivencia del pensamiento relacional, de manera subterránea y resistiendo al pensamiento sustancialista de occidente, que simboliza en gran parte la filosofía occidental de las elites criollas.

Simón Rodríguez. Los propósitos educativos de Simón Bolívar, al fundar la nueva república en tierras alto peruanas, en 1825, hoy Bolivia, se toma a la educación como acto de profundización revolucionaria. La perspectiva del desarrollo de la educación colonial a establecimientos industriales de trabajo, fue encomendada a su maestro Simón Rodríguez, quién planteó objetivos precisos para los nuevos libertos, que implicaban trabajar en ideas políticas educativas concretas orientadas a las artes y oficios.

Al maestro Simón Rodríguez, aunque muchos autores lo tildan de roussoniano, creo entender que fue más bolivariano, o sudamericano, con proyección hacia el mundo, porque pretende ser consecuente con el trabajo de liberación, impulsada por Simón Bolívar, que necesitaba descolonizar las mentes de la población liberada con una educación provechosa e industrial. Por eso, Simón Rodríguez adoptó los principios educativos de “educación para todos”, una acción instructiva orientada a la población en general, así planificó una educación inclusiva social y popular. Como se considera en el artículo Sociedad Americana (1828).

Las costumbres que forman una escuela social producen una autoridad pública y no una autoridad personal; una autoridad sostenida por la voluntad de todos, no la voluntad de uno solo convertida en autoridad (Rodríguez. 1975: 88).

La voluntad del pueblo se gana, cuando se práctica una actitud consciente de compromiso con la sociedad, para la salvación del conjunto y no de algunos. El ideal de Simón

Rodríguez compartía el proyecto de transformación sustancial de la regional-anticolonial encabezado por San Martín y Bolívar.

La tragedia del género humano nativo fue advertido por Simón Rodríguez, que en la dispersión de republiquetas quienes perdían eran precisamente los nativos, por eso planteó la creación y luego la incorporación de la población mayoritaria a los Instituto-talleres, la escuela de artes y oficios, y la creación de universidades populares. La dimensión de los ideales manifestada por Simón Rodríguez, hablan de una democracia verdaderamente popular, fue incomprendida en aquellos años de 1925.

La autoridad moral se funda en los principios de defensa del bien común, que la actitud realista colonial restringía a la mayoría, sin duda, era necesaria una educación generalizada del pueblo. El concepto “pueblo”, como comunidad humana múltiple, donde la heterogénea interioridad de la colectividad se relacionan a través de la concepción de una lógica inclusiva (Jiwasa “nosotros”); por eso, Simón Rodríguez dirá, “no habrá jamás verdadera sociedad, sin educación para todos” (1975: 97).

Para la articulación de un currículo nacional de educación se buscó diseñar: “plan de educación popular”, que no sólo expresara currículos generales para la población diversa, sino también tomara en cuenta a las características propias de las regiones con sus culturas, orientándolos “a ejercicios útiles, y de aspiración fundada a la propiedad” (Reyerros. 1952: 24). Esto significa, que la posición de Simón Rodríguez no fue unidireccional hacia el colectivismo, sino en complementariedad de las personas tomando en cuenta ambos sexos de manera equitativa. Por eso, incentivó decretos que favorezcan a determinados grupos como las niñas y niños pobres y huérfanos.

Expidió un decreto para que se recogiesen los niños pobres de ambos sexos, no en casas de misericordia..., no en conventos..., no en hospicios... Al contrario, los niños se habían de recoger en casas cómodas y aseadas, con piezas destinadas a talleres y estos surtidos de instrumentos y dirigidos por buenos maestros. Los varones debían aprender: albañilería, carpintería, herrería, porque con tierras, maderas y minerales se hacen las cosas más necesarias... Las mujeres aprenderían el oficio propio de su sexo”. Consecuente a los ideales de autonomía, concluye con la aseveración, que “la intención, no era llenar el país de artesanos rivales o miserables, sino instruir y acostumbrar al trabajo, para ser hombres útiles (Reyerros. 1952: 25).

Los hombres nuevos debían responder a ser autónomos y no solamente desde una posición economicista, sino cultural – revolucionaria. Esto sólo se lograría, con una educación que estimule la reflexión en los estudiantes, así, es esencial diferenciar entre una educación tanto el docente como el estudiante aprendan. En sus máximas Simón Rodríguez, anotaba: “Enseñen y tendrán quién sepa. Eduquen y tendrán quién haga” (Vera. 2009: 69). Esto significa, es importante que el estudiante sepa razonar y cuestionar, principalmente, que la persona educada haga, realizando sus aprendizajes en experiencias de producción para bien de la comunidad.

Por tanto, Simón Rodríguez no fue únicamente visionario al imaginar una nación autónoma, también inauguró una filosofía de la educación, cuando advierte las condiciones humanas y los conocimientos requeridos por el medio natural del país, porque planteó un currículo de acuerdo a las potencialidades y vocaciones regionales, tomando en cuenta intenciones prácticas y reflexivas para la industrialización de las materias primas que produce el país, como los minerales y otros. Principalmente, los propósitos de educación de los “indígenas, pardos y morenos en igualdad de condiciones que el blanco” (Vera. 2009: 79) estimulan al pensamiento filosófico educativo propio, que actualmente, es base para la construcción de un nuevo modelo educativo socio comunitario productivo. Pero, Simón Rodríguez fue rechazado y considerado “loco” por los neocolonialistas internos de 1825. En aquellos tiempos, Simón Rodríguez recibió no sólo críticas duras por sus ideas revolucionarias de educación, sino exigencias de los sucrenses en la inmediata expulsión del educador visionario.

José Carlos Mariátegui. La obra de José Carlos Mariátegui, “Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana” (1929), referente al tema del indio, sostiene con precisión meridiana que “el problema del indio es el problema de la tierra”, resuelta esta dificultad básica, paralelamente toca la educación ligada a la cultura andina; concretamente en la temática de educación del indio, anuncia que serán encontrados destinos mejores por los propios indios. Al mismo tiempo, abre debates profundos sobre la comunidad originaria: ayllu, que permitió reflexionar sobre la importancia filosófica de la política incaica, al afirmar que el gobierno Inca se aproximaba “al comunismo Incaico –que no puede ser negado ni disminuido por haberse desenvuelto bajo el régimen autocrático de los Incas–, se le designa por esto como comunismo agrario”.

En realidad, no se prueba que un pueblo vive, teorizando o razonando, sino mostrándolo viviente, por eso, para argumentar la presencia de la cultura andina no es necesario acudir a conceptos como “milenario” o utro, sino revelando la presencia de rostros, lenguas y saberes en la cotidianidad tanto en lo intelectual como material conforme la vida personal y la comunidad de origen, comprendido de conocimientos científicos y sabidurías humanas, aunque el paisaje es el mismo, pero sus colores y sus voces son distintos; con estas ideas identificaba José Carlos Mariátegui, la presencia de la cultura andina.

Lo que diferencia al "nuevo indio" no es la instrucción sino es el espíritu colectivo, la existencia de Ajayu, la semilla colectiva, que reconoce la pluralidad de los seres humanos. Por eso, no es la civilización, ni es el alfabeto del blanco, lo que eleva el alma del indio. Es el mito, es la idea de la revolución desprendida de corrientes occidentales. Por tanto, la esperanza de los pueblos es totalmente revolucionaria. Como ideas transformadoras de José Carlos Mariátegui (1994) “el destino del hombre es la creación. Y el trabajo es creación, vale decir, la libertad. El hombre se realiza en su trabajo” (1994: 154). Han hecho mella al indio, burdamente, cuando

despojaron el espacio de trabajo con la creación de fronteras, como secuela resultante el rompimiento del equilibrio de la madre naturaleza.

El ideal político-filosófico de Mariátegui, así se sustenta en el socialismo, identificado con el comunitario indígena-originario, por eso, el discurso socialista peruano se orientó en las raíces culturales andinas en sus inicios (décadas después se extravió). El discurso ideológico fue hilado minucioso por Mariátegui, por un lado, propone hacer justicia a los pueblos culturales andinos, por eso dirá, “lo más apremiante para el indio es comenzar por reivindicar, categóricamente, su derecho a la tierra” (1994: 50). Por otra, visibiliza los verdaderos propósitos y el alma del colonizador de las tierras quechuas, aymaras y otras nacionalidades, cuando afirma que “el colonizador, tiene hasta ahora una psicología del buscador de oro. No era, un creador de riqueza” (1994: 61).

Por último, el pensamiento de Mariátegui, manifiesta un claro comunitarismo del ser andino, cuando advierte las formas de relacionalidad: el Ayni, Minka, Waki y otras, “la vitalidad del comunismo indígena que impulsa a las variadas formas de cooperación y asociación. El indio, a pesar de las leyes de régimen colonial y republicano, no se ha hecho individualista” (1994: 83).

Las ideas de Mariátegui, repercutieron en varios intelectuales peruanos con tendencia socialista e indigenista, que se trasladaron a diferentes ciudades y localidades bolivianas, por ejemplo, Gamaliel Churata. En esas épocas, en Perú la corriente indigenista estaba muy discutida como de avanzada, por eso, muchos intelectuales visitaron a Warisata, estableciendo el epicentro del indigenismo nacional e internacional.

Además, docentes de renombre se establecieron en Warisata, como Carlos Garibaldi, educador de artesanías, Mario Alejandro Illanes, pintor y decorador, Manuel Fuentes Lira, escultor y otros, todos ellos de origen peruano. Cabe mencionar a las personalidades bolivianas reconocidas como actores del proceso educativo y autores de textos que difundieron la obra y el pensamiento de la Escuela Ayllu, como: Carlos Salazar Mostajo, Raúl Botelho Gosálvez, Ana Pérez y otros.

Todavía en estos tiempos, se escucha las voces poéticas de Máximo Wañuico en idioma aymaras, como se admira los trabajos del escultor Manuel Fuentes Lira, José Otto y Víctor Otto, especialistas de la talla en piedra, que ejecutaron las monumentales portadas, los pumas y las serpientes aztecas en la escalinata principal del Pabellón México de la actual ESFM Warisata.

Arturo Pablo Peralta Miranda. En la década de 1930, Arturo Pablo Peralta Miranda visitó Warisata, junto con sus paisanos peruanos que colaboraron en la construcción de la Escuela Ayllu, es más conocido por el seudónimo de Gamaliel Churata, escritor con orientación socialista y filósofo-científico andino, que posteriormente radicó por varias décadas en Bolivia, especialmente en Potosí, donde impulsó la fundación de “gesta bárbara”.

El escritor mexicano Arturo Vilchis (2008), hace una reseña importante sobre “indigenismo y vanguardia” en la obra de Gamaliel Churata, cuando afirma, el “indigenismo como una vertiente literaria, nació en la época de la conquista y de la colonización, junto a los relatos de los descendientes de indios que recuperaban la historia de sus pueblos”, que posteriormente el concepto “indigenismo” fue utilizado incluso por los conservadores peruanos para tapar sus intenciones políticas de la derecha. Asimismo, se entiende por vanguardia:

...la fuerza que se coloca a la cabeza de la renovación, recurriendo no sólo a la sabiduría o al estudio, sino también a la intuición, a la imaginación, a la magia entendida como la capacidad para entender el pensamiento de los hombres y sus posibilidades de acción (Vilchis. 2008: 60).

Al recobrar el ideario de lo indígena, involucra también el reconocimiento, la revalorización y la reinterpretación en el espacio público a sectores indígenas y sociales antes excluidos, que “son visualizados como potenciales dis-ruptores del orden a partir de una imbricación entre nación y pasado histórico”. De tal suerte, cuando se visibilizan los pueblos culturales, no sólo son rupturas epistemológicas de concepción del accionar real como país, también es profundización en la identidad colectiva: las semillas comunarias para una estructura de sentimiento de vivir en diversidad humana.

Ahí, es importante Gamaliel Churata, porque en aquellos tiempos ya planteó esfuerzo intelectual para una verdadera transformación organizada, precisamente, puso en práctica una estructura de red de discusión y reflexión entre los intelectuales vanguardistas, al grupo Orkopata, para llegar a la cultura como obra de todos y para todos. Estableciendo diferencia entre el indigenismo opositor al indigenismo oficial. Sin duda, Churata se ubica en el indigenismo opositor, el ejemplo claro es, cuando impulsa significativamente la promoción de la enseñanza de las lenguas andinas, por eso, el texto *Pez de Oro* de su autoría, está lleno de frases y oraciones quechuas y aymaras. Sin duda, si las lenguas no se practican y no se enseñan, entonces estas lenguas se mueren.

Por lo tanto, de acuerdo al estudio de Arturo Vilchis (2008), Gamaliel Churata es “representante de un socialismo sui generis, de un socialista agrario tahuantinsuyano”, que establece nexos sólidos de reflexión entre indigenismo y vanguardia. Principalmente, es portador del discurso crítico y activo para la generación de programas de transformación de la sociedad, de un compromiso social, consecuente con la realidad del indio, por eso genera denuncias en el *Boletín Titicaca*⁸¹, con el objetivo de descolonizar cultural y socialmente. Sin embargo, hay voces

⁸¹ El director del *Boletín Titicaca* es Arturo Peralta, donde escribe: “Vamos a protestar de forma rotunda. El indio es la bestia del Ande. Y ha sido el constructor de una de las civilizaciones, o mejor, de una de las culturas, más humana y de más profunda proyección psicológica. Cayendo bajo la garra de España, el español le ha contagiado sus defectos sin dejarle sus virtudes. Le vilipendia hoy el mestizo, el blanco y el indio alzado en cacique. Esta extorsión no tiene ningún objeto progresivo”. -P.20- (Vilchis.2008: 75).

como de Dora Mayer, que señala propósitos ideológicos polémicos, pero si una cierta afinidad entre Mariátegui y Churata⁸².

3. 5. *El conocimiento filosófico pedagógico productivo de la Escuela Ayllu.*

El paradigma educativo ancestral se ha desarrollado desde tiempos inmemoriales, su recurrencia ayudó al sistema de sociedades de las culturas nativas de los Andes, las pampas Chaqueñas y la Amazonia. También contiene diferentes actividades cotidianas para la organización de los sitios didácticos “formales” propios. Estos espacios pedagógicos comunales ofrecen de manera relacionativa influencias importantes al niño o niña.

Actualmente, se aprecia en las comunidades menos afectadas por la cultura occidental, es el caso de Livichuco, que según Arnold y Yapita señalan, el proceso se articula bajo una red compleja pero inteligente de aprendizajes, así:

...incorporar al niño o niña dentro de una serie de influencias familiares y comunales (padre, tías y tíos, abuelos y abuelas), hasta parientes espirituales (padrino, madrina)...El mismo modelo abarcaba gradualmente las influencias de los expertos principales del lugar, la gente mayor y autoridades (jach'a jaqi), los encargados que guían a los niños (“guías de camino”, thakhichiri), los sabios (Yatiri) que se encargan de los asuntos rituales y las parteras (usuyiri) que encargan de asuntos del parto (Arnald–Yapita. 2005: 172).

En la descripción, se aprecia desde concepciones biológicas hasta rituales ligadas a procesos de crecimiento del participante, que todo se relaciona y nada está al margen del accionar de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las comunidades de origen.

Sin duda, la familia o comunidad forma y trasforma al niño o niña, una variedad de personajes activan el tejido educativo del ayllu – marka, que están encargados por familiares, personas mayores, especialistas en rituales y autoridades. Con seguridad Avelino Siñani, contribuyó con la vivencia de la educación comunaria o patrimonial al proyecto de la Escuela Ayllu, por eso, le permitió no sólo desarrollar sus ideas educativas en base al tejido espiritual de la comunidad de origen ayllu, sino buscó una relación intercultural con la red de núcleos escolares, que recupera del contexto cultural la educación comunaria de los valles y los llanos.

La incompreensión o in-visibilización del bagaje educativo de los pueblos culturales nativos, fue desarrollado sistemáticamente desde la conquista hasta nuestros días, por eso, ahora muestra una inorgánica pedagogía rural -y suburbana-, destinadas a los pueblos indígena–originarios, que impusieron las características odiosas de la pedagogía y psicología del cholo urbanícola⁸³. Sin duda, causó la pérdida de valores de modo paulatino de los pueblos culturales, aunque algunas

⁸² “El soviétismo de Mariátegui es tan demoleedor de las instituciones aborígenes del Perú, como lo es el romanismo del Dr. Calle Presidente de la Comisión Reformadora del Código Civil (...) El Boletín Titikaka sospecho que es una sucursal de Amauta. Con apariencia de indigenista es comunista” (Vilchis. 2008: 81).

⁸³ Son palabras críticas de Salazar Mostajo, concretamente, la palabra “cholo”, emparentado con la voz mestizo, tiende hacia una concepción de mezcla de razas, como la “raza cósmica” de Vasconcelos, llevada hacia una concepción filosófica.

virtudes ético-morales propias han sobrevivido, las causas son conocidas por los más de 500 años de genocidio por el mitayaje y la dominación feudal–criollaje a las culturas indígenas originarias.

Los documentos acumulados por los propios actores en Warisata entre los años 1931 a 1940, muestran descripciones explicativas que orientan hacia nuevos tipos de racionalidad, es decir, se re-articula otra forma de pensar pedagógico. Por eso, la teorización de “descolonización” educativa sea logro de una convención entre racionalidad lógica y sentimiento consciente, que los actuales pobladores de la región rememoran esa realidad de los hechos y los pensamientos, que permitieron incorporar al proyecto educativo los saberes de los pueblos originarios. Creando así esa ruptura epistemológica en educación, estos elementos lógicos de uso pedagógico son compartidos con culturas de otros continentes, como difundió a nivel internacional en su tiempo Elizardo Pérez.

La novedad del discurso pedagógico de Warisata, no sólo atacaba a la solución del problema de participación intercultural, cuando incluyen los sentimientos o intereses que contienen los valores lógicos de la comunidad andina, también retoman la integración de conocimientos para avanzar en el proceso de reconocimiento de identidades culturales de la humanidad; desde esa visión epistémica, es posible reconstituir una aproximación al conocimiento filosófico pedagógico de Avelino Siñani.

El paradigma de educación re-instituida en Warisata, está en la comprensión de relacionalidad entre la comunidad y la escuela, dándose una reintegración de conocimientos con orientación hermenéutica, por ejemplo, el “reencuentro” Ayllu - Marka⁸⁴, porque con una presión lógica se había establecido en el pasado la conexión del todo con las partes, que en realidad, han sido fracturadas dicha relación en la colonia como en la República. Además, si la presión epistemológica consistió en la elección del camino según las lecciones de la naturaleza, porque los seres humanos tienden a equivocarse, mientras las leyes de la naturaleza son para tomarse muy en cuenta. Entonces, el retomar los ancestrales principios andinos permite visibilizar las convivencias de las colectividades humanas de todos los colores, porque las sabidurías y los conocimientos de las culturas indígena-originarias se relacionan mejor con la naturaleza. Por eso, este pensar y sentir están con la posibilidad de no descartar lo ajeno y más bien aprovechar adecuadamente los adelantos científicos logrados en el mundo, concretándose así, en los hechos la complementariedad, ésta relación comprende también en fundamento lógico las subjetividades, espiritualidades y saberes propios.

⁸⁴ Los aymaras actualmente han establecidos nuevas Markas y hasta los Ayllus en territorios regionales de la Amazonía y la cuenca del Plata, es decir, los andino-aymaras están en Santa Cruz, Beni, Pando y Tarija en considerables bolsones demográficos con lengua y cultura aymara.

La educación ancestral andina había organizado con objetividad realista los valores⁸⁵, así, la prestación de servicios de ayuda recíproca, se especifican, por una parte, el trabajo por el ejemplo en sí, donde las personas significativas de la comunidad enseñan y orientan de conciencia sin proponérselos sino dando valor a la exigencia de la vida, precisamente, estos actos educativos por el ejemplo en sí, son los que nos dejan valores muy importantes en nuestras existencias, como reflejan los consejos dialógicos iwxa. Por otra, las asistencias comunitarias conscientes, como Ayni, Waki, Minka y otros, son espacios donde los seres humanos han podido sobrevivir a los problemas que como individuo no podría revolverlo. El trabajo comunitario nace en la familia, como comunidad primaria, es ahí donde alcanza su máxima expresión, como jaqichasiña “hacerse gente”. Por tanto, los valores que cultiva la escuela ancestral, entre ellos, está el “vivir laboriosamente”, que no tiene actitud explotadora, sino más bien encierran aprendizajes de actitud relacionativa y comunitaria. Por eso, el aprendizaje “por el ejemplo” como la asistencia de servicios Ayni y otros, dieron luces integrales y permanentes no sólo a convivencia social sino también a la educación de los pueblos andinos originarios.

Sin embargo, la trinidad de “mandamientos” andinos: ama sua, ama llulla y ama kella, constituyen mensajes que fueron acuñados por los colonizadores, en base a los mandamientos cristianos como no me robarás, no me serás ocioso, y no me mentiras, como prueba están los cuadros coloniales de la Iglesia de Caquiaviri provincia Pacajes. Por eso, “fue su afán domesticador, evangelizador y civilizador con el que nos siguen instruyendo hasta nuestros días, pues no ha cambiado nada en esencia en estos 500 años” (Oviedo. 2011: 20).

En cuanto a la relación comunista. Una aproximación teórica de Raúl Botelho Gosalvez, expresa una cierta concordancia del contexto cultural andino con el comunismo, cuando reflexiona sobre los valores asociativos como el Ayni o Minka de los nativos, que es “una forma de socialismo primitivo donde..., la experiencia da vigencia a un trabajo equitativo en común, para ayudar y apoyar al común” (Botelho. 1992: 8); como también había anticipado Mariátegui, el diseño del socialismo primitivo ya sea en el trabajo, el trato y otras formas de relación, sin duda, remiten al colectivismo indígena-originario, que giran al contorno del conocimiento de los seres humanos relacionados a la tierra-territorio, el tiempo y el espacio en el enfoque cósmico andino.

Emerge así, una concepción filosófica con lógicas propias de “inclusión modal” en las sociedades andinas de origen, porque toda filosofía no surge de forma acabada en la conciencia del hombre, sino que experimentan un crecimiento natural e histórico, avanzando lentamente hacia la madurez. Pero incluso en su madurez, las filosofías experimentan cambios y alteraciones, avances y retrocesos (Mitcham, Carl. 1989). Por eso, la concepción filosófica andina surcan

⁸⁵ Los valores se distinguen: sujetos a cambios o evoluciones y los incondicionados, también hay distinción entre las personas que sólo viven para los bienes sensibles y materiales, y las otras, dotadas de una distinción espiritual tienen una riqueza interior que resaltan sus sentimientos generosos (Francovich. 1992: 78).

espacios metódicos distintos al raciocinio tradicional occidentalizado, ya que estos mecanismos lógicos incluyentes ayudaron no solamente a la conservación de los estilos de vida, también a entender las formas y maneras de enseñar de las corrientes pedagógicas nativas, estas didácticas han estado en constante tratamiento de información sobre las ideas curriculares comunarias, precisamente, aquello sustentó posiciones revolucionarias la escuela indígenal frente a la política educativa oficial de la década 1930-40 en el país.

Así pues, Avelino Siñani y Elizardo Pérez en complementariedad mueven mecanismos de la racionalidad lógica y el sentimiento consciente del Ayllu y el Marka esencialmente, en espacios ulaqa deliberan de manera dialógica; elementos que hacen visibles los cuestionamientos fundamentales a la política de la servidumbre y dominación de los indígena-originarios en el país. Como resultado, conciben la imperiosa necesidad de transformación, Carlos Salazar, sintetiza en cuatro momentos argumentativos: a) el problema del indio es un problema económico – social, b) no se puede educar a un estrato de servidumbre, sin plantear al mismo tiempo un condicionamiento libertario, c) la medida fundamental es la reforma agraria, d) el indio debe resolver por sí mismo su destino (Salazar, C. 1992: 44).

Las concepciones de Warisata aportaron a la resistencia pedagógica con elementos comunales o comunarios, que todavía sustentan la ideología de autonomía de los pueblos nativos y los movimientos sociales. Como contribuciones sistemáticas de las escuelas indígenas se tienen las más destacadas: En lo sociológico, la institución ancestral del Ayllu sobrevive de la hacienda feudal, que la reforma agraria debe reforzar su índole colectivista, suprimiendo la propiedad del terrateniente. En lo cultural, la escuela debe ser el principal instrumento de rescate de las tradiciones culturales del indígena-originario. En lo económico, la escuela debe ser productiva ligada a la comunidad. Y las redes de extensión educativa, el sistema del núcleo, donde la escuela será la escuela Marka (Salazar, C. 1992: 44).

Sin duda, los núcleos escolares no centralizaban ni hegemonizaban, al contrario, descentralizaban a las escuelas seccionales los aspectos de gestión o cogestión educativa, con características propias del contexto tanto en la estructuración pedagógica como en la organización de producción para la comunidad, que después se denominaron escuelas de “aulas multigrados”; estas experiencias educativas se transferirían no solo al país sino a nivel internacional. En lo esencial, se organizaron redes de educaciones bajo el “modelo Ayllu”, consensuados bajo el paradigma educativo Marka, hay que recordar, que los Marka andinos no fueron centros hegemónicos estáticos, sino más bien eran espacios imparciales de dinamización de acuerdos.

“En Warisata, los indios venían a trabajar en esa forma colectiva para ayudar a la “Tayka”, es decir, la Escuela Madre que los cobija en su regazo. La reciprocidad brotaba de la entraña misma de la tierra. Como la herencia de siglos de trabajo” (Salazar, C. 1997: 20).

La idea de cobijo de la Marka (Madre o Padre) manifiesta el tejido armónico, que cohesionan a las comunidades Ayllu con el núcleo de origen. Así, se forma la comunidad de vida, donde se cultiva el principio: “el trabajo de todos para el provecho de todos”, existiendo también el aprendizaje del trabajo comunario por, en y para la vida que responden a la conciencia productiva por excelencia, porque las ideas filosóficas y pedagógicas se integraron en la principal escuela indígenal del país, bajo el influjo consciente del Ayni, Minka y otras relaciones ético-morales andino-aymaras.

El proyecto armónico del Ayllu afianza al jaqi, ya que comprende redes de conexiones tanto espirituales como territoriales con el espacio imparcial del núcleo de origen, Marka. Así, el proceso educativo en base a las ideas centrales del Ayllu-marka, no se paraliza, sino más bien se vivifica, se desenvuelve y refleja su disposición interna en constante relación con los contornos circundantes, por eso, se explica la escuela indígenal de Warisata, no sólo movió a personalidades sino a la comunidad en forma conjunta.

Una pedagogización en base al trabajo comunario ligado a la producción comunitaria abrió nuevos espacios de aprendizaje, desarrollándose el aprovechamiento de manejo de productos naturales originarios, por ejemplo, la pesca en el lago Titicaca, o la recuperación de la carne de llama en la Cordillera, pero también se apreciaba los nuevos productos o animales traídos de otros lugares, con eso, diversificaron los alimentos provechosos para la dieta de la comunidad educativa y la colectividad de Warisata. Tanto los comunarios como los directivos, educandos y docentes centraron sus ideas en los esfuerzos de estudio, trabajo y producción, no sólo en lo material sino también en lo intelectual, como la re-creación de cuentos, poemas, música u otros.

La educación aprender haciendo y enseñar aprendiendo⁸⁶, como pensamiento filosófico pedagógico fue puesto en práctica por varios proyectos internacionales, que también emplearon en el proyecto de Warisata. Los sistemas educativos basados: “aprender haciendo”, está comprobado por su alto rendimiento formativo en competencias, porque los participantes ven, escuchan, discuten y practican, alcanzando aprendizajes en 100%. Cuando se asevera: “enseñar aprendiendo”, también se constata como experiencia en Warisata, porque los profesores junto a Elizardo Pérez, entre ellos: Raúl Botelho, Eduardo Arze Luoreiro, Carlos Salazar Mostajo y otros, una vez de retorno de Warisata a los centros urbanos, escribieron reflexionando sendos estudios sobre la educación indígena, cultura andina y lengua aymara, logrando así importantes obras literarias.

⁸⁶ Citan varios autores que la experiencia “aprender haciendo” está comprobada por su alta retención del aprendizaje, que al “leer es 10 %; escuchar un 20 %; ver 30 %; ver y escuchar 50 %; ver, escuchar y discutir 70 %; ver, escuchar, discutir y practicar 100 %”. Uno de los primeros educadores en Bolivia Simón Rodríguez, que ya enunciaba estos principios de la escuela activa y productiva, para más detalles revisar el capítulo II. Rodríguez educador del trabajo de Patricio E. Vera (2009) sobre Simón Rodríguez en la naciente Bolivia; posteriormente, en alusión al presente trabajo desarrollara más contemporáneamente la sistematización de Warisata en La Taika de Carlos Salazar M. (1992).

Como conocimiento pedagógico de la Escuela Ayllu, descubrió varios caminos importantes para un país pobre como Bolivia, no únicamente había sido una educación con visión euro-española, ni podría ser una escuela del trabajo manual, sino que existen pedagogías de relación equilibrada⁸⁷ como en el trato formativo del Ayni⁸⁸, donde la didáctica y el currículo toman el mismo principio, pero intervienen de diferentes maneras⁸⁹ sin desvincularse de la idea central, para el proceso enseñanza aprendizaje, esta comprensión pedagógica de intenciones es fundamental en una sociedad renovada.

Con la didáctica del Ayni se tuvo cuidado de que “el trabajo vivo sólo podría ser vivenciado en lugares de aprendizaje auténtico”, por eso organizaron currículos no exclusivamente con talleres, labores agrícolas y las “industrias warisateñas” -en sí son importantes para la formación socio-económica-, sino que incorporaron en el pensum académico los pensamientos, las lenguas y la cultura de los pueblos originarios, de hecho está la interculturalidad. En el fondo, se estableció enlaces legítimos entre la población y la escuela en el trabajo socialmente productivo. Lo que la escuela tradicional actúa al contrario, que aleja al niño de la comunidad, como extremo el desprecio del trabajo manual y alienta directamente una formación cognitiva individualista. Por tanto, la pedagogización del Ayni consiguió enlazar el pasado con el presente, activándose el método qip nayra, orientando enseñanza y aprendizaje de los niños y los jóvenes por el modelo paritario: técnica y teórica en el mismo contexto.

El desarrollo de los procesos educativos encaminados en y para el trabajo, según Pablo Freire, convierte a los estudiantes en sujetos transformadores del mundo de la escuela y del trabajo, transformándose a sí mismos. Más se confirma, cuando Gramsci explica a través del materialismo histórico que la teoría y la práctica se complementan dialécticamente como fuente para una explicación científica. Además, los espacios educativos transformadores integran la teoría y la práctica, disponiendo nexo evidente la escuela con la comunidad. A partir de esta premisa, se enuncia la relación “práctica-teoría-práctica”, por ejemplo, los niños y niñas se presentan con una vivencia en la comunidad, reflexionan esa experiencia y retornan a su realidad cultural, es decir, se sigue una secuencia lógica ordenada. Pero la escuela tradicional quiso limpiar la mente de los estudiantes al imponer currículos y didácticas de otros contextos, es el origen de la crisis de la educación boliviana. Por tanto, la nueva escuela fortalece en complementariedad los saberes propios con los conocimientos de otras culturas: vivencia

⁸⁷ El modelo dual, se explica en una relación de formación 50 % teórica y 50% técnica, como el Modelo Educativo Alemán, orientado no sólo a la instrucción de mano de obra, sino hacia la investigación científica, paritariamente en ambas tendencias formativas. Para profundizar detalles pedagógicos como ideológicos se recomienda el capítulo V de La Taika de Carlos Salazar Mostajo (1992).

⁸⁸ Se hace referencia a la formación *Ayni*, como relación recíproca del aprendizaje de ida y de vuelta, también con contenido de interés societal.

⁸⁹ Se puede consultar la obra de Álvarez Méndez, “Entender la didáctica , entender el currículo”

“haciendo y reflexionado”, que permite volver (Kuti) al trabajo con conocimiento de la vida misma en la sociedad. Así, fundamenta Elizardo Pérez, cuando expresaba en sus conferencias:

Pedagogía nacional... es el estudio de los abonos y de la composición de las tierras, en los métodos de labranza y en el estudio de los hechos meteorológicos mostrarles el contenido científico de la sabiduría agrologica indígena, mostrándoles, que si se requiere hacer la escuela, hay necesidad de madera, que la dan los árboles... que todo lo tiene la naturaleza boliviana, que nada falta en ella sino el amor del hombre, la voluntad creadora y el impulso gigante que transforma montañas (Pérez. 1962: 470).

La pedagogía orientada de la teoría a la práctica de forma real e inicial en el anterior siglo tiene sus orígenes en el país, sin duda, con el proyecto de Escuela –Ayllu Warisata. En donde los saberes y sabidurías educativos del Ayni, la relación de conciencia, reconstituyeron el espíritu del “amor al trabajo” de los pobladores nativos de tierras altas y tierras bajas, fortaleciendo así una voluntad transformadora para el aprendizaje productivo. En particular, la experiencia educativa de la Escuela Ayllu no sólo logra reactivar la energía ancestral, además permite complementariedad entre la pedagogía nativa con una pedagogía “socialista” en aquellos tiempos.

Entre los procesos culturales de enseñanza y aprendizaje, la gimnasia como educación de formación del cuerpo es fundamental, no sólo por “cuerpo sano y mente sana”, también el trabajo físico exige una adecuada alimentación y cuidado de la salud, para una articulación del estudio y la investigación con la disciplina consciente. Así, en el currículo⁹⁰ de la Escuela Ayllu incorporan varios temas como la alimentación y la nutrición. Por eso, fue cultura de los intercambios de experiencias educativas entre núcleos escolares y los campeonatos deportivos inter-núcleos. Por tanto, la formación cuerpo-mente alcanzó una experiencia considerable como educación integral, porque se relacionó el cuidado del organismo con la mente en su propio contexto. Así, bajo la acción pedagógica de Warisata plantearon aspectos básicos de transformación y de crítica al modelo tradicional imperante en educación⁹¹.

⁹⁰ “La construcción del curriculum, puede enfocarse e interpretarse desde muchos niveles: entre los menos comprensibles, pero tal vez los más críticos para el contraste de las cuestiones prácticas de innovación, está el de la deliberación y el de la táctica. La deliberación y la táctica (o la falta de ambas) son los factores entre todos los demás factores bajo nuestro control que determinan el curso de nuestras vidas, nuestra felicidad, nuestra satisfacción..., también damos forma a las dificultades en los problemas que podemos reconocer. Es a través de la deliberación que podemos generar soluciones alternativas a nuestros problemas. Es por medio de la deliberación y la táctica que podemos considerar las consecuencias de las alternativas y verificar aquellas consecuencias contra nuestras esperanzas y deseos. Por último, es por la deliberación y la táctica que podemos iniciar y mantener la acción gracias a las fines y los medios que elegimos” (Schwab. 1975, Álvarez Méndez, 2001: 10).

⁹¹ Los aspectos resaltantes como logro, se tienen:

- La educación del amor al trabajo comunitario y personal.
- La no existencia de horarios de clases, pues los trabajos en el campo exigían tiempos no lineales sino variados.
- En el Currículo se priorizaba temas del contexto, complementado con materias pedagógicas, gramática y matemática.
- El idioma aymara era representativo en Warisata, pues se hablaba y se reflexionaba con lógicas aymaras.
- Se practicó las ceremonias espirituales y religiosas del mundo andino.
- El Trabajo y la educación tenían nexo en los Talleres, con miras a crear industrias caseras para la región, y otros.

En el siglo XXI, las necesidades y aspiraciones han cambiado por el avance tecnológico. Es razón, para analizar como una seria alternativa la constitución del currículo tetraléctico: Trabajo, Estudio, Producción e Investigación, sin duda, no se desmarca de la racionalidad indígena y popular: el paradigma Chacana⁹² o jach'a qhana (Cruz del Sur o luz grande), también llamada Cruz Andina. Se encuentra esculpida como símbolo perenne en la frontis central del Pabellón México en Warisata; es una forma de energía que expresa “cobijo vigilante” de la sabiduría ancestral, con frondosa riqueza conceptual y lógica cultural, como principio del Qamawi (vida de compartimiento) es abierto a la ciencia, técnica y tecnología.

Se reflexiona sobre la acentuación de la crisis, que se inicia con la imposición de una política programática también en educación, esto ha generado problemas más agudos de ética social, que son de naturaleza profundamente económica (Sen. 2003: 38). Una falla ética individual lacerante⁹³ que vivió y vive el país (porque con la capitalización o la globalización han liquidado la identidad del ser mismo boliviano, avanzando hacia lo “indígena”), más explotación de recursos naturales, mercantilización de los alimentos y más niños sin hogar en las calles. Así, esta crisis no sólo es política estructural sino en el fondo, es ética social generalizada con una imposición ideológica dominante a través de la educación. Que no toma en cuenta una economía comunitaria solidaria, por cierto, es reafirmación del contexto cultural propio, que visibiliza las cosmovisiones originarias.

Siendo Warisata paradigma pedagógico y filosófico, que aún perdura en la memoria americana por el proceso ideológico vinculado con la producción socializada y solidaria que cuida la madre naturaleza. Es trascendente, porque permitió la formación del nuevo hombre a través de un aprendizaje socio-productivo, y la responsabilidad de una reorientación del individualismo y un desarrollo auténtico en comunidad. Esta consecuencia, se efectiviza como la fortaleza principal para la construcción de una pedagogía propia posible en la plurinacionalidad.

El modelo crítico de Warisata no sólo fue hito entre el feudalismo y capitalismo, sino da origen al conocimiento de una decisión oportuna de la persona (jaqi) hacia una iniciativa pública comunitaria, por ejemplo, sayaña-aynoqa. Que se percibió como “capitalismo andino”, por la experiencia lógica en el manejo socio-económico andino. En este sentido, no solamente es un movimiento de la resistencia comunitaria (Claure, 1989), también es una permanente revolucionar en educación, como es la vida misma. La educación como instrumento de liberación (P. Freire), es decir, la recomendación de Avelino Siñani, aún tiene mucha validez, mientras se acepta la pedagogía pragmática occidental, se recupera la pedagogía de los pueblos. Como

⁹² La Chacana, viene de la voz aymara, “chaca” = puente y “na”= pertenencia. Conceptualmente, Chacana “es la expresión de la más profunda comprensión simbólica de la ciencia ancestral; es uno de los símbolos que constituyen las trazas de una urdimbre que hemos de volver a entretejer a fin de reconstruir el idioma de los símbolos” (U. I. Amawtay Wasi. 2004)

⁹³ Esta crisis tiene dos partes visibles, una, externa, que proveniente del endeudamiento estatal a la banca internacional, aunque las reservas son garantías para dichos préstamos. Por otro, interna, por la falta de responsabilidad de los agentes que manejan el aparato estatal. Llegando a ocupar en un tiempo el subcampeón de corrupción a escala internacional.

producto de la deliberación y la estrategia está el aprendizaje crítico, basada en la experiencia vivida por los estudiantes aymaras y quechuas, en la década 1931 a 1940, y en el ejercicio inteligente de la cualidad de identidad y de comunidad ética.

La pedagogía homogeneizadora colonial, después del cierre de Warisata en el año 1941, bajo un modelo mercantil la vida humana no obtiene importancia, pues individualiza y excluye el saber, hacer, deber, discutir, practicar y convivir en comunidad. La educación boliviana no solamente ha obedecido a determinadas ideologías ajenas a las mayorías nacionales, sino que la clase dominante se cosificó en sus ideales colonialistas, por eso, han decidido al interés de grupo dominante; hasta ahora el tipo de educación es cognitivo-constructivista, ésta tiene imagen metafórica la computadora, es algo mecánico, donde no es posible la verificación sino la incertidumbre es lo más visible, el actuar o hacer no juega ningún rol, lo que se educada es una cabeza individual. Sin embargo, en el tercer milenio, Warisata muestra aún al pueblo nativo y popular la brecha reivindicadora de interculturalidad comunitaria y solidaria, como una nueva presencia humana.

Por lo tanto, “en Bolivia como la organización de Warisata, nunca se concibió la necesidad de introducir el taller en la escuela y elaborar programas de capacitación industrial indígena, salvo en la propuesta de Simón Rodríguez” (Pérez, E. 1965: 2). Es decir, siempre faltó en el país una política educativa conciliadora: práctica–teoría, el modelo dual equitativo. Como en Warisata de 1933, que tenían talleres de tejidos e hilados, se consiguió maestros indígenas en telas y alfombras, asimismo se abrió talleres para los estudiantes en carpintería, sombrerería, talabartería, mecánica, etc. Incorporando el trabajo práctico al método pedagógico eficaz para estudio y trabajo. Los maestros egresaron aunque en pequeña cantidad, irrumpían con actitud y voluntad pedagógica productiva. Por eso, la pedagogía comunitaria de Warisata recupera los métodos culturales ancestrales y la tecnología moderna “de punta” en el proceso enseñanza aprendizaje, como una experiencia de educación comunitaria de avanzada, que implica la filosofía educativa de Warisata: Escuela Ayllu.

Para concluir, una experiencia de formación continua desde la niñez hasta la formación docente, impulsó el proceso educativo des-graduado la Escuela Ayllu⁹⁴. Logrando conocimientos reflexivos para llegar a acuerdos sobre los problemas educativos en miras a favorecer a la mayoría excluida, porque desde el nivel inicial, primario, secundario y superior se constituyó el eje central del currículo la educación productiva comunitaria y solidaria: “la escuela de la vida que se complementaba así con plena cabalidad con la escuela productiva, se restablecía a la antigua condición de la educación” (Salazar, C. 1992). Esta política educativa comunitaria y solidaria se orienta, por una parte, por una lucha de transformación ideológica, la liberación del

⁹⁴ Educación des-graduada, en sentido, no hubo graduaciones en inicial, primaria o secundaria como se acostumbra actualmente, sino fue continuado progresivamente hasta la profesionalización. Ver Cap. V ‘Afirmación de la Obra’ en Warisata Escuela – Ayllu de E. Perez, 1962 y Cap. II ‘Escuela Ayllu y las concepciones educativas...’ en la Taika de C. Salazar, 1992.

indígena-originario por medio de la cultura, donde se restauraba las condiciones naturales de la tecnología aymara-quechua a través de la educación. Por otra parte, en el ejemplo de actitud y pensamiento de Avelino Siñani, existió un reencuentro con la ética de trabajo comunario que devolvía al propio trabajo su potencial creador y su categoría de calidad humana.

Los discursos de educación comunaria y solidaria base para la insurgencia política estructural, permitieron en el país construcciones de grandes movimientos de los pueblos indígena–originarios, tanto en las sublevaciones de 1780, la Revolución Federal de 1899, la Revolución Nacional de 1952, como en las marchas por “Tierra Territorio” de 1991, y los movimientos indígena–populares del 2003, parte de la “Guerra del Gas” se inició precisamente en la localidad de Warisata con varias bajas de los originarios; éstas acciones culminaron con gobiernos pro-imperios extranjeros, también fue el inicio hacia la transformación del Estado Republicano al Estado Plurinacional.

3. 5. 1. La lógica educativa de Avelino Siñani

La importancia del trato formal de relación lógica fue una necesidad de vida en conjunto, que en realidad supo explicarse Avelino Siñani a través de Ayni, como actitud humana de relación consciente bajo principios de ayuda mutua y de complementariedad. Se cultivó, tanto la explicación a través de la lógica inclusiva aymara como la ética moral de consenso para el encuentro de la comunidad y el posterior trabajo de reconstrucción, también implicó la organización del proceso educativo de la Escuela Ayllu.

La semilla de la comunidad Ajayu comprende la fuente de energía del alma, espíritu o vida, como el “cuerpo del alma”, que reúne en complementariedad lo invisible con lo visible, la materia y la anti-materia. La comunidad generada por Jach’a Ajayu complejiza la relacionalidad subjetivo y objetivo del Jaqi, por eso, el motivo central de los encuentros en el Ayllu–Marka es para la vida.

El discurso comunicativo del encuentro en comunidad se desarrolla en una lógica no excluyente, el nosotros jiwasa, porque la lógica aymara permite desatar ideas más próximas a la realidad, es más, el pensar aymara se diferencia del “principio lógico del tercer excluido” de la lógica formal. La diferencia está entre ambas lógicas, cuando se toma en cuenta el tercer valor: lo incierto, valiéndose dicho elemento en términos del nexo real, el pensar aymara emprende la explicación de las posibilidades de la vida.

La complementariedad se entiende como relación de los opuestos y solidarios, en el fondo, la reciprocidad de opuestos establece una reposición de relación sin exclusión ni pierden sus identidades, marcada por la cultura de la vida y el respeto a la naturaleza; por eso Domingo Temple, llamó a la complementariedad “palabra de contradicción”. En cuanto, la relación de ayuda mutua en la cultura aymara hay varios sistemas de servicios comunarios: Ayni, Minka,

Waki y otras, que estas realidades en el tiempo formaron seres recíprocos como sujetos libres y autónomos, porque ayuda no significa asimilación ni explotación, sin duda, el “estar” radicalmente relacionado uno con el otro por nexos comunes como humanos, funda el Vivir Bien.

Por eso, desde el comienzo reconoce Elizardo Pérez, “mi visita no hubiera tenido ninguna trascendencia, en la zona, de no haber encontrado (en 1917) la escuelita particular dirigido por Avelino Siñani” (Pérez, E. 1962). Sin duda, la presencia del Amauta Avelino Siñani es determinante no solamente impulsor de la construcción de la obra, sino consuma el reencuentro de opuestos como la energía propia de la educación comunitaria; “Avelino Siñani representa la formación o educación del espíritu a través del trabajo, restablecimiento de la moral aymara – quechua en toda su dimensión hasta llegar al heroísmo permanente” (Salazar Mostajo, C. 1997). Hasta ahora, lo más característico, a parte de la lógica del aymara es la ética social el compromiso comunitario de consensuación, que muestra la integridad personal de los aymaras, por ejemplo, se consensua para la edificación de la escuela en Warisata.

Una característica importante de la racionalidad educativa seguida por Avelino Siñani, es el método aymara qip nayra, que incluye el pasado como referente vital para el presente, en el aymara popular aún se emplea la expresión “qhiparu nayraru uñtas sartañani”, que significa “mirando atrás y adelante debemos caminar”. Así, el “qip nayra”, no sólo simboliza “saber hacer”, sino implica de la misma manera “debe hacerse adecuadamente” Ukamau; en el fondo, expresa una racionalidad ética que involucra un accionar prudente, por eso, trasciende como una sabiduría y conocimiento humano de la vida en comunidad. Esto emplaza, que la acción educativa se desenvuelve desde el aprender a reflexionar haciendo comunitariamente hasta aprender la vida misma, donde la naturaleza llega a ser como guía permanente de la red de aprendizajes, es proceso natural que sigue la persona o Jaqi.

En fin, el idioma aymara contiene conocimientos filosóficos inmersos en pensamientos de vida ancestral como jiwasa y qip nayra. La orientación educativa en valores de prudencia y medida para los eventos de la vida cotidiana, por ejemplo, “no debes reír demasiado, porque más tarde puedes llorar” (Vargas, J. 2006: 30), es signo de advertencia del exceso, no sólo es una recomendación que recibe las personas, sino es importante la conservación del equilibrio tanto en los actos como en los pensamientos. Por eso, la racionalidad andina no se fija en la fe correcta, sino del acto correcto.

3. 5. 2. *El enfoque pedagógico libertario-comunitario en Avelino Siñani.*

Las palabras de Elizardo Pérez, resuenan con profundo sentido humano cuando hace referencia a Avelino Siñani, menciona:

...los sentimientos que me embargan al recordar a este varón de la estirpe aymara, Avelino Siñani, de la cultura de los viejos Amawta del Incario, de los sabios indígenas de antaño, capaces de penetrar tanto en el misterio de la naturaleza como en el de los espíritus humanos...Abrió una

escuelita, pobre como él, pero de grandiosas miras, como que se proponía nada menos que la liberación del indio por medio de la cultura (Pérez, E. 1962: 51).

En los mensajes de Elizardo Pérez existe una afirmación radical no sólo de mero reconocimiento sino de consideración a la identidad cultural del aymara, también el espíritu de libertad muy apreciada por la comunidad indígena-originaria⁹⁵. Pues, se trata de vivir auténticamente un estilo original de vida reconocido por todos. En nuestro caso es la aymara. Puesto que el ser aymara es la expresión propia de la ética moral y el pensamiento en este mundo andino.

Frente a siglos de opresión y miseria Avelino Siñani planteó una revolución a partir de la misma cultura originaria, practicándose la educación liberadora, como señala Paulo Freire. La sabiduría de Avelino Siñani, a través de la ideología libertaria estaba en el ejercicio de la lengua, las costumbres y pensamientos y saberes propios, también sus formas de aprendizaje; sin cerrar a lo ajeno, pues Avelino Siñani “pensaba – según Tomasa Siñani – que todos los hermanos lleguen a aprender otras cosas: como seres humanos, tienen derecho de conocer otras nuevas cosas” (Siñani, T.1995). Es decir, reflexionó a partir de la interculturalidad tal vez no inclusiva sino integradora con el objetivo de la reconstitución de la conciencia indígena – originaria.

Sócrates decía “Conócete a ti mismo” en la antigua Grecia a sus conciudadanos, en el que resalta nítidamente a la persona, ocúpate de ti mismo, es guía que proyecta la conciencia individual en la cultura occidental. En cambio, el pensar inclusivo aymara jiwasa instituye comunidad y está presente en el pensamiento de Avelino Siñani, cuando su hija relata, “Avelino Siñani sabía decir: Como estas flores crecerán, nadie debe hacernos daño, debemos cuidarnos y conocernos bien” (Siñani, T.1995). En dichas palabras se destila un preocuparse de lo otro, expresado una lógica “el nosotros primero”.

Que tal importante es, “conocernos bien entre todos”, emerge creador un ínter-subjetividad comunitario, es una conciencia cultural de armonía en la comunidad humana, la naturaleza y el cosmos. De hecho, es un espacio simbólico plural aymara. En este espacio simbólico funciona el Ayni con un profundo sentido de eticidad, propio de la vida de los aymaras habitantes de los llanos, los valles, los yungas, el altiplano y las cordilleras andinas.

“La casa de todos”, take jaquen utapa, está escrito en el frontis de la Escuela Ayllu, hace referencia al hogar donde se forma nuevas personas para la revolución educativa. La revolución se pensó en la vigencia cultural ancestral en complementariedad con sectores populares y sociales, rescata una validez del hecho socio–pensamiento–cultural integral, se da en las venas de la Escuela Ayllu, desde sus orígenes se impulsa la lengua, la actitud y la espiritualidad andina, voluntad consciente de Avelino Siñani y de otros Amawtas contemporáneos y sucesores.

⁹⁵ Charles Taylor dice, la afirmación cultural es una necesidad humana vital.

La cultura andina expresada en la Ulaqa, como medio de relación deliberativa y participativa origina consensos de la comunidad. Con la participación de Hilacatas y Mallcus; también se utilizó los medios de organización tierra – territorio como ser Ayllu y Marka; los medios de concienciación participativa Ayni, Minka, Yanapa, Sataqa y otros, dieron fundamento notable al pensamiento filosófico de la educación en la Escuela Ayllu. Dichas ideas hecha praxis inicialmente por Avelino Siñani y sostenidas por la propia comunidad indígena-originaria en su conjunto.

La nueva corriente pedagógica se reorienta hacia una didáctica que articula las clases hacia un proceso de recuperar las energías en relacionalidad con la naturaleza, al desarrollarse en el campo “al aire libre, en contacto directo con la naturaleza y muy pocas veces en el aula. Así el trabajo del docente, alumnos y comunidad debiera convertirse en productivo y dinámico” (Yuyayninchik. 1992). Esta corriente educativa fue la que imprimió Avelino Siñani desde los comienzos como docente de las escuelas clandestinas particulares, después en compañía de Elizardo Pérez, pues, la educación de los aymaras se basaba precisamente en la actividad productiva íntimamente relacionada con la naturaleza. Se puede decir, la relación educando–naturaleza es una corriente pedagógica muy fuerte en el mundo occidental, constatándose en el pensamiento de Rousseau, uno de los representantes importantes, que comparamos ya en la primera etapa del estudio.

La Escuela Ayllu toma como modelo educativo, más que una mera relación con la naturaleza, la integración de las labores con el estudio, básicamente la adaptación de los métodos culturales comunitarios a la experiencia educativa ajena a la escuela en esos tiempos.

Así, Avelino Siñani ayudó a de-construir los conceptos educativos tradicionales u oficiales del Estado en esos años, por acciones innovadoras, cuando plantean como lema: “Estudio, trabajo y producción”. En la actualidad, la “investigación” como un cuarto elemento, formando el modelo pedagógico Chakana en la estructura curricular del ESFM Warisata.

A parte de plantearse el aprendizaje productivo, en el fondo existe una educación en la vida, es decir, como afirma Salazar Mostajo, “Warisata no reproducía la vida social: La vivía” (Salazar, C. 1983). Así, la escuela salía al encuentro de la vida misma del aymara, por eso no se usó los exámenes, ni los horarios, ni programas oficiales del Estado, sino se recuperó las ideas centrales del pensamiento filosófico educativo aymara – quechua.

Con relación a los conceptos como “educación integral” o “educación fundamental” el debate continúa. Aunque de estas ideas Elizardo Pérez, tenía conocimiento y experiencia sistematizada en parte, como base se tenía el pensamiento aymara la relación holista, por eso se adaptó con facilidad al marco general del contexto, por eso se afirma, “la escuela debe ser el punto eminente del grupo humano, desde donde el maestro anuncia a la población sus nuevos deberes para con el pueblo nuevo que engendró con su pasado y con su sangre” (Pérez, E. 1962).

En general, la pedagogía boliviana desde aquellos tiempos tiene guardado como fundamento en el quehacer cotidiano la vida indígena originaria. Siempre fue ignorada esa realidad por intereses de la clase gobernante, por eso la crisis continua en el país.

Para terminar, una de las entradas es el recurso histórico, que nos permite sostener la propuesta la corriente de la educación liberadora de los indígenas aymara, quechuas y otros, como argumentos que ya anotamos, en la colonia con Tupaj Amaru y Tupaj Katari (1778 - 1782). En la república Zarate Villca (1899), las luchas de la revolución federal. Asimismo son: Santos Marca Tula (perseguido y torturado por exigir la propiedad de tierra – territorio y escuelas), Martín Vasquez (procurador de propiedad de tierras originarias), Leandro Nina Quispe (fundador de la “República del Qullasuyo”), Julián Siñani (hermano de Avelino Siñani) y otros. Estos luchadores compartieron de ideas de liberación y como arma principal la transmisión de valores de la cultura andina.

El pensamiento educativo liberador de los pueblos indígena-originarios, cuenta con el método de la racionalidad andino-aymara, fue una especie de currículo clandestino o paradigma encubierto, por ejemplo, la deidad Apu Illapa, llegó a ser ocultado sus elementos esenciales de lo sagrado, cuando aparece en los templos del altiplano con el nombre de “tata Santiago, el apóstol”. Además, los ya famosos Qillqiri (escritor o comunicador) hicieron uso de estrategias de enseñanza de forma inteligente en tejidos, artes manuales y la investidura espiritual de la oralidad.

...la educación indígena andina se caracteriza por ser un proceso integral, colectivo-colaborativo, donde grupos humanos, la naturaleza y las deidades interactúan para producir conocimientos.

(Martin Castillo Collado. 2005)

CAPITULO IV

LOS VALORES Y FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN Y CURRÍCULO DE LOS PUEBLOS EN LA ACTUALIDAD

4.1. Abordaje metodológico: Desarrollo y análisis de las entrevistas

Como se mencionó en capítulos anteriores del presente trabajo, la investigación de campo arrojaría contextos y datos, en el análisis de estos insumos se utilizó desde la Teoría Fundamentada un Diseño Emergente con codificación *abierta* y luego una *selectiva*⁹⁶ para desarrollar las categorías presentadas en el presente capítulo, sobre cada una de las entrevistas a especialistas en la temática de valores, educación indígena y/o comunitaria.

Bajo estos procesos de análisis, codificación y categorización se desarrollaron matrices de análisis que se pueden apreciar en la segunda parte de anexos.

A continuación se presentan las deducciones encontradas y recurrentes en las unidades de análisis y los datos obtenidos en el trabajo investigativo teórico y de campo. Debido al objetivo general se las agrupara en dos temáticas: Valores y Educación.

4.1.1 Primera temática: Valores

Entrevista 1: Jorge Miranda Luizaga Ph. D., especialista en Cosmovisión Andina, autor de varios libros de la cultura andina.

Valores en la familia. El incremento acelerado de varios componentes y fenómenos sociales como la migración de las áreas rurales a las áreas citadinas, el acceso a medios de comunicación y de redes de internet, las políticas económico populares de redistribución de la economía nacional, así como la interacción y funciones intrafamiliares (como la equidad de género) cada vez más diversas entre generaciones y otros dan a una perspectiva disfuncional hacia metas o perspectivas del nuevo Estado Plurinacional boliviano. De esta manera, Miranda resume: “*En este tiempo tenemos un divorcio entre la cultura original y la cultura que viene de*

⁹⁶ Sobre estos parámetros revisar el capítulo 15 de Hernández *et al* 2010: 490 -500.

occidente”. Este hecho, es considerado como la crisis en valores que ha entrado las familias, ya que los valores se gestan inicialmente en familia: *“La educación se inicia en la casa, desde que nace, desde la gestación, así también lo ven los NPIOs”*.

Sin duda, será posible rescatar el espacio de los hogares para una recuperación de valores tanto en la familia como en la sociedad.

Valores en la vida. Según Miranda, Avelino Siñani es originario y Elizardo Pérez es maestro formado en la Normal.

“Ellos piensan de que la educación tiene que ser para la vida, que nos sirva y la educación en el ayllu es una educación para la vida, el que se lo experimenta día a día y se lo hace en la comunidad, en el trabajo comunitario, en el aprendizaje de la realidad fundamentalmente, esa es la base y la incorporación de la comunidad en la educación”.

Volver a relacionar la vida de las personas con la vida de la comunidad es tarea fundamental de la educación.

Valores en la comunidad. Miranda ejemplifica *“...si tú de niño aprendes a leer y escribir, creces y haces un trabajo que no tiene que ver con lectura, te olvidas, sino hay práctica de eso no pasa nada...la vida real la que estás viviendo, esa si es práctica y la escuela ayllu piensa exactamente en la práctica comunitaria, en la incorporación de las costumbres originarias, en la incorporación de la familia”*.

Por tanto, para Miranda la educación occidental es individualista, *“...si acumulas conocimiento, entonces quieres tener todo, pero no solo se acumula dinero, también se acumula conocimiento biótico”*. *“Valores de Warisata, primeramente, el sentido comunitario que va en contra de toda la educación occidental”*

Valores humanos. Entre los principios y expresión del ser andino que trasciende el tiempo, Miranda rescata e inicia con las culturas precolombinas: *“En Tiwanaku la cerámica es una expresión artística grandiosa que trascendió tiempo espacio, como se ven en los aguayos que hay combinación de colores”*.

Entonces, *“...el hombre andino es un hombre integral, él sabe de relacionarse con la tierra, él sabe de indicadores climáticos, el hombre o mujer sabe del tejido, desde el trasquile de las fibras, el hilado, teñido y la gran parte son los tejidos que son bien importantes, ahí se expresaba la visión artística”*. Sin duda, el arte de Tiwanaku guarda valores humanos de vida.

Valor de vida. La educación andina tiene un básico y alto valor de vida que es la praxis, según Miranda: *“La misión de la educación del hombre andino es integral y práctica, tienes que saber todo; en cambio la visión occidental te convierte en experto, saben una cosa y el resto no sabe”*. Así continua: *“En la educación comunitaria, eres Llokalla, en el término correcto hasta que no te casas, hasta que no seas Jaqichasita y recién eres Jaqi que tiene su pareja, sino tienes*

que cumplir tareas y las tareas tienen que ser para la vida de comunidad”. De esta manera, el respeto a los valores de vida es una misión sociocultural de los pueblos.

Valores etarios. Sobre este valor, Miranda ve la incidencia de la educación en su formación y/o recuperación: *“Y discursivamente pues se pone todo, pero la práctica es el problema, esta relación recurrente reduce la interpretación de la ley, en especial en el campo educativo y posteriormente en la transmisión de valores”*. *“Otro aspecto reductivo en la recuperación, valoración y transmisión de valores es la migración campo – ciudad, que se está perdiendo al llegar a la ciudad, al llegar aquí a conformarse un conglomerado muy fuerte de personas se pierden todo eso, una consecuencia es la pérdida de valores etarios...”*,

Sobre el consejo de los ancianos que era una forma de orientar la familia en décadas anteriores: *“...evidentemente habido una gran pérdida de consejos de nuestros ancianos...eso se va perdiendo por que la escuela es solo conocimiento racional, entonces ahí esa experiencia rica de un abuelo o abuela o de un yatiri y de otros no se toma de forma directa en las reformas educativas”*.

Entrevista 2: Lic. Prof. Ramiro Cuentas, Dir. Gral. Educación Secundaria del Ministerio de Educación. Es maestro normalista, con muchos años de profesión.

Valores colonizadores (estatales, elitistas). El Prof. Cuentas deduce que entre los principios y fines del Estado Boliviano que desarrollaba el sistema educativo en el s. XX, se puede percibir otras fuentes de valores, que no solo se transmitía mediante la educación pero que estaban presentes en la realidad de la sociedad.

“Los valores son expresiones de esos grupos dominantes, entonces hay valores de la clase dominante y hay valores de la clase dominada o de la nación dominante o de las naciones dominadas”.

Sobre la Iglesia Católica, también el Prof. Cuentas concluye que, al vincularse esta desde el nacimiento del Estado Boliviano, este desarrolló e implantó principios y valores de la iglesia, que dentro y fuera del aula eran fortalecidos. *“Entonces esos valores dominantes han sido también los valores religiosos”*.

Valores en la vida. Sobre el convivir con los NPIOs, nos menciona que se necesita tanto de la naturaleza como de los Estados Modernos, siendo un resultado la incorporación de valores ancestrales de vida a la Constitución Política del Estado (CPE):

“En este momento desde la CPE, la Ley N° 070, Currículo Base y los Currículos Regionalizados son la expresión de los valores intra e inter culturales que se asientan en este territorio llamado Bolivia y políticamente configurado como Estado Plurinacional”.

El reconocimiento de los NPIOs, mediante la revalorización de valores se encuentra en el Art. 8 de la CPE.

Lo comunitario plurinacional (communitas e inmunitas, campo-ciudad). Sobre este principio, el Prof. Cuentas explica que la sociedad boliviana a pesar de tener hace unas tres décadas, una población mayoritariamente rural, sus políticas y visión eran de característica citadina (espíritu burgués-individualista), por lo cual la identidad rural era minimizada:

“Para ellos lo comunitario es el campo, pero se olvidan que la palabra comunitario deriva del sustantivo español “común” y esto quiere decir “común a todos”... El hecho que se ha asociado lo comunitario a sociedades originarias, campesinas, agrícolas, al campo, etc. Y no solo el campo es comunitario, la ciudad también es comunitario”.

De esta manera, el término comunitario hace referencia a la plurinacionalidad que tomaría un sentido más amplio y cohesionador en la sociedad boliviana. Un nuevo nacionalismo

Valores y contravalores (la puntualidad). En el proceso de transición dinámica de la sociedad, en especial en nuestro contexto donde interactúan varias culturas se desarrollara irremediamente un posicionamiento de valores y contravalores, sobre este aspecto el Prof. Cuentas nos menciona:

¿Cómo aquello permitirá la revalorización de valores? Por ejemplo, “...la famosa hora boliviana, la hora es un valor, la puntualidad es un valor. Entonces nuestra práctica de la hora boliviana es un antivalor del pasado, pero que se resiste a morir para convertirse en un valor de puntualidad o de cumplimiento”.

Valores estéticos (nacientes). En todo gran cisma social siempre ha sido convocado los procesos artísticos–estéticos, sobre este aspecto el Prof. Cuentas:

“Roberto Mamani Mamani una nueva estética....Ahora resurge aquello a través de los colores vivos, fuertes, básicos... lo tenemos también en la impresión arquitectónica de las viviendas (los chalets), pero aun en el arte como en la estética considero estamos en proceso de “parir” la cultura y el arte socio comunitario”.

Valores etarios, valores de complementariedad. Las relaciones entre las diferentes generaciones siempre son llamativas y críticas mientras más alejadas en el tiempo estén. *“Esa relación que se tiene entre los viejos y los jóvenes es el valor de la complementariedad”.* En efecto la trasmisión de valores se hace de forma constante y armónica.

Antivalores etarios (valores contrapuestos). Sobre los valores etarios de una generación a otra, Prof. Cuentas pone su punto de vista hacia el antivalor etario. Hacia lo cual, en las ciudades el intercambio de valores entre una generación muy experimentada y una reciente se va perdiendo, esas costumbres no entran en la dinámica cultural, por lo cual cada vez se acrecentá un antivalor etario. De ahí, *“Situación contraria y paradójica en el mundo no originario, en el mundo citadino por lo general se manifiesta no la complementariedad sino la lucha generacional”.*

Este antivalor, en Prof. Cuentas, da como resultado la llamada “memoria corta” de una sociedad: *“Hay rupturas, las rupturas etarias en el sentido de que se vive un mundo individualista: el viejo debe vivir su vejez y el joven debe vivir su juventud”*.

Empoderamiento y práctica de valores (valores compartidos). Los valores en la actualidad y en cualquier sociedad, denotan una forma general y otra contextual. Así, Prof. Cuentas, ubicaría los valores generales los llamados valores humanos, que además del Estado, el desarrollo de la cultura y por ende, la educación debe ser empoderada:

“Lo que estamos trabajando y que deben empoderarse son valores que deben negar el individualismo, la competencia, el egoísmo, etc., eran valores para el sistema neoliberal. Actualmente, los valores generales que se persiguen son consolidar el respeto, el trato igual, equitativo a la mujer, al niño”.

¿Qué es valor? (Práctica docente en valores). En el constante avance de la cultura y la sociedad, es innegable que en gran parte es producto de la ciencia y tecnología.

Para Prof. Cuentas, la facilidad de trazar puentes y ventanas de una sociedad a otra o de una cultura a otra es tan sencilla e inmediata en la actualidad (por los NTIC’s) que los procesos culturales y sociales se acomodan a ese vertiginoso avance, ni que decir de los procesos educativos y por ende de la transmisión de valores.

“¿Dónde están aquellos valores? Pero porqué se han ido perdiendo, no propiamente por el desarrollo nuestro (personal) sino por el desarrollo del mundo, de ahí viene en qué medida debemos trabajar un principio que luego se traduce en el valor”.

Así, para el Prof. Cuentas uno de los factores para revitalizar este aspecto fundamental de una comunidad, sociedad y Estado, es la formación de valores en la actividad docente.

Entrevista 3: Lic. Jimena Cáceres, Técnico especialista de la Dirección de Políticas Públicas Interculturales, Ministerio de Educación.

Valor de autonomía. Según la entrevistada, la educación tradicional siempre ha impuesto contenidos de estudios, porque el objetivo ha sido blanquear la sociedad. Aunque desde los propios pueblos nativos consideren hablar de la educación y expresan valores propios de empoderamiento, el cómo y que deben enseñarse en la escuela:

“Por primera vez estamos haciendo Currículo Regionalizado con las NPIOs. Es la reivindicación. Es el tema de poner en ejercicio la autodeterminación, ya que nunca se le ha preguntado a los NPIOs que quiere que se le enseñe en la escuela a sus hijos”.

Entrevista 4: Lic. Prof. Rene Ticona, Técnico especialista de la Red FERIA.

Identidad, pertenencia. Para el Prof. Rene, el pensamiento de identidad, es fuente de pertenencia, uno es aymara o quechua, que tenemos estos valores y que de alguna manera es necesario volver a instituir: *“Habrá que trabajar la identidad, después de ver la historia y otras situaciones de la realidad”*.

Valores del medio ambiente (prácticas ancestrales). Las prácticas ancestrales están desapareciendo, en opinión del Prof. Rene, porque la gente está en proceso de deshabitación. Aunque “...*bueno hay todavía valores dentro del manejo del medio ambiente, hay ritos que aún se practican y que no se lo explicitan muy bien*”.

Valores de servicio a la comunidad. Sobre estos valores el Prof. Rene, el nexo comunitario, tiene sus normas como “*camino*”, por ejemplo, los servicios a la comunidad que se empieza del cargo más pequeño hasta llegar al cargo más significativo. Sin duda, son los valores culturales, así hay que distinguir e identificar los valores a nivel organizativo, productivo y otros.

En pocas palabras, “...*la parte organizativa, como la rotación por terreno era por servicio y no como es ahora en las juntas vecinales en base a cuotas y ya no es un servicio*”.

Valores artístico en la comunidad. La valoración artística es de manera integral en las culturas originarias, un ejemplo del Prof. Rene es que hay lugares como Jesús de Machaca en 5 de octubre, donde se reúnen todas las comunidades y ahí lo viven todavía sus danzas y músicas. Sin embargo, “*Hay mucho que hacer a ese nivel, aunque alguna vez nosotros hemos cometido algunos errores, por ejemplo en música, donde los instrumentos musicales tienen su tiempo o época en el año, como en el tiempo de la cosecha, siembra, para la época de invierno, etc., creo que hay mucho que trabajar a ese nivel todavía*”.

Entrevista 5: Lic. Prof. Adan Quispe, Técnico especialista del CEBIAE.

Valores intersubjetivos. Sobre estos aspectos el Prof. Quispe, menciona: “*Y como que este nuevo modelo (Ley N° 070) nos invita a recuperar valores, principios; pero es un proceso a largo plazo, es el lado subjetivo del ser humano el que cuesta trabajar, es un reto*”.

Según la teoría y práctica de los valores indica que la aprehensión de los valores es generacional y cambian según la sociedad, cultura o tiempo. Pero esta transmisión en el último siglo fue de carácter normativo, dejando de lado la innata transmisión intersubjetiva comunitaria, que llega a ser un desfase muy peligroso para las futuras generaciones.

Valores en el currículo. Para el Prof. Quispe, si habría una forma básica e inicialmente pedagógica sobre valores, sería pertinente plasmarlo en el currículo.

“*Si vamos hablar de valores vamos a diferenciar entre negativos y positivos. Entre los valores positivos que se trabajan, por ejemplo esta con que el solo hecho que el niño sepa saludar, escuchar a sus compañeros, sepa respetar opiniones ya se ha hecho una gran incidencia en el desarrollo y la formación humana, fíjese que estamos llegando a ese extremo desde un pequeño valor que incida en la transformación social y hace mucho en esta coyuntura*”.

Valores humanos. (¿Los valores en las tres últimas normas educativas son distintas?).

No, todas esas tres normativas educativas apuntan a los valores humanos, pero cada etapa de la Educación Boliviana tiene cierto rango y nivel a esos valores”.

El Prof. Quispe sobre los valores humanos, nos menciona que no solo están en la actual Ley N° 070, la Ley N° 1565 los tenía igual pero se le daba solo el 10% al desarrollo personal y social que eran los valores: *“En el caso de la Ley N° 070, es lo que a mí me llama la atención, es que lo ideal se evalué de manera integral con las cuatro dimensiones de manera equilibrada, a 25% cada dimensión, con eso estaríamos formando al ser humano de manera integral y holístico; pero como que ese fenómeno no se da, porque nuestra sociedad no está preparada para asumirlo; ya que como dije hemos perdido nuestra identidad cultural, por lo cual es un trabajo a largo plazo”*. Esta apreciación es sobre la ciudad de El Alto.

Valores estéticos. Para el Prof. Quispe, la trascendencia de Warisata a nivel latinoamericano es bien conocida y su experiencia toda aún se rescata, como en la actual experiencia de Kurmi en Achocalla: *“(Hay abandono de los valores estéticos desde Warisata?) Eso es visible, yo comentaba sobre ese aspecto de Warisata y de porque no se trabaja en ese aspecto con pertenencia, apropiarse de algo tuyo”*.

Valores etarios. Sobre estos valores el Prof. Quispe, explica que la forma de transmisión de los valores, a pesar que se sigue desarrollando de forma etaria, es crítica actualmente debido a la vertiginosa evolución de las comunicaciones y al proceso inevitable de globalización: *“La transmisión de saberes, valores y principios de una generación anterior, esa era una característica de nuestra identidad cultural, donde eran bien respetados los consejos de nuestros ancianos, eso es algo que mayormente ya no existe, lo denominan supuestos, suposiciones, creencias, tradiciones, etc., algo que ya no encaja en nuestra época”*.

Valores a futuro. El Prof. Quispe acentúa mucho entre los valores a desarrollar en perspectiva, hacia cualquier tipo de producción se debe manifestar la identidad boliviana.

“Tenemos que trabajar en nuestra identidad cultural para poder interaccionar con las tecnologías y ciencia reciente y con la misma sociedad y esto no lo vamos a lograr en 10 o 20 años, es mucho más, es generacional”.

Continúa el Prof. Quispe, con que uno de los valores que nos exige las formas de producción recientemente está en la innovación y emprendimiento, pero estos aspectos no se lo adquieren de forma formal, sino por el interés o la necesidad y no por una opción de vida productiva: *“...como que tenemos temor al fracaso y los maestros no sabemos cómo trabajar ese aspecto que está en la dimensión del decidir, lo cual es decisivo para desarrollar el valor productivo (.) El valor de la producción está en el detalle, en la capacidad de ser un emprendedor, lo cual es un lado flaco de nuestra educación”*.

Entrevista 6: Simón Yampara, Ph. D., sociólogo y especialista en la cosmovisión andina. Autor de varios libros de la cultura andina.

Valores y contravalores plurinacionales. Solo en el S. XX y en específico desde la última mitad de ese siglo, las políticas estatales acerca de los NPIO's se desarrollaron desde el “problema del indio” a la “carga moral saludable”, a este respecto Simón Yampara:

“(Que valores más habría?) *Hay varios, el sistema de vida mismo como nuestros abuelos antes del 50’ del siglo pasado, esos eran maestros de la vida, mucho de lo que reflexiono son sobre temas que mis abuelos me transmitieron y no de la escuela*”.

Acerca de “...*los valores comunitarios esas cosas no nos enseñan en la escuela no te enseñan nada de eso, es más ni siquiera te enseñan en aymara, nos fuerzan el castellano, y aun en el recreo o en el patio era prohibido hablar en aymara. Ahí ese contraste de los profesores de la vida los abuelos y los profesores de la escuela*”.

Valores en la comunidad. Para Yampara, los valores comunitarios aún están presentes: “...*pero ahora la juventud con esto de los celulares, internet ya vive otro tipo de mundos ya no valora eso*”. Continúa Yampara, que la salud interna y externa y el estar bien eran deberes generalmente de la parte femenina en el ámbito andino: “*Venía a veces mi abuela a mi casa y decía ustedes están asustados, el ajayu decía, me agarraba del cabello y llamaba los ajayus perdidos y parece que nos sanaba también, siempre venia y curaba de tiempo en tiempo mi abuela, así como las plantas, el ganado y nosotros en esa parte espiritual también estaba la coca, con thari o chuspita siempre*”.

Práctica de valores. En la perspectiva de Yampara, limitar el accionar de los NPIOs a solo la educación es limitar toda la lucha de los NPIOs:

“...*por eso se ha idealizado mucho Warisata, pero esto es mejor para el sistema capitalista y ahora en el sistema educativo rural y urbano. Así nadie lee Warisata, como el encubrimiento de Avelino Siñani; pero los valores de mis abuelos que te relate no están, se perdieron ni hubo en Warisata, pretendió de alguna manera Avelino Siñani pero quedó relegado, solapado; por eso te digo que hay que leer de dos formas a Warisata. Pero porque decían escuela-ayllu, Avelino Siñani estaba preocupado por el ayllu, por el modelo del ayllu, el sistema de trabajo con minka, ayni, mita como tambien de su estructura política como el consejo de amautas, Avelino Siñani quería eso y ese proyecto ha quedado colgado en el inicio mismo*”

Valores estéticos. Los valores estéticos, para Yampara, siguen en la comunidad misma y con la estructura colonial; así aun en la actualidad, se continuaría construyendo de forma urbana y “moderna” y no por y para la vida; así también, las políticas educativas están diseñadas al revés: “*Aquí hay una contradicción entre el diseño de Avelino Siñani y las políticas educativas, entre el deseo de símbolos de los NPIOs y la utilidad que le dan las políticas educativas, así como las aulas todas son rectangulares, todas son ciudadinas aun en el área rural, siguen sin hacer un estudio arquitectónico del ambiente, la cultura y de los símbolos*”.

Valores etarios. En los valores sobre el respeto y cuidado de nuestros abuelos, Yampara denota que hay que recuperarlos y más que recuperar hay que dinamizarlos para entrar en esta lógica del ayllu. Pero:

“(Rescate del consejo de los abuelos?) *Hubiera sido interesante pero esos abuelos de la vivencia de esa generación ya no hay, hay otros abuelos medio civilizados hay ahora, creo que hemos perdido un capital social*”.

Valores a futuro. Para Yampara, hoy pensamos que la vida es tener plata, un desarrollo económico infinito y no por los bienes espirituales y naturales no renovables que se encuentran fuera de la ciudad, “...esto nos ha entrado como virus tanto a occidentales como a NPIOs (.) *Darle sentido a la vida ya que lo hemos perdido (.) Parece que estamos dando otro sentido a la vida*”.

Pero una forma de socialización común, el qathu o mercado comunal es otro valor que se debería abordar, según Yampara.

“...no como sentido reduccionista, sino como un don en el sistema de qathus que en El Alto es algo simbólico, icónico hacer qathu, es una ecología recreada en el centro urbano o como en los distintos distritos o barrios ...muchas veces queremos el orden occidental, pero es que no entendemos el orden del qathu. Por eso debemos preocuparnos por la vida y sistemas de vida y no solo la humana”.

También manifiesta Yampara, que a pesar que este valor se desarrolla en el proceso capitalista, los principios y valores son de los NPIOs: “...esto es un valor, un icono de El Alto (Feria 16 de Julio) y si la comparamos con la Feria de Santa Cruz (EXPOCRUZ) es otra lógica y creo que las políticas estatales nos están llevando a esa lógica, pero los aymaras y quechuas se resisten y de ahí los qathus”.

Entrevista 7: Marcelino Zabala, Ph.D., educador, docente y especialista en currículo. También ha publicado varias obras sobre educación.

Valores en comunidad. El Dr. Zabala sobre los valores que aún se ven y los que más trascienden el tiempo, destaca: “*Los valores de solidaridad, de trabajo, de producción y de trabajo en comunidad*”

Valores estéticos. Para el Dr. Zabala, todos los valores estaban interconectados armónicamente en la Escuela-Ayllu de Warisata, como en su producción agrícola que recogían como 300 ó 500 quintales de papa, y se vendía, por tanto el valor económico estaba ahí presente en el valor estético, que expresaba en murales la producción de esta experiencia educativa indígena del S. XX. Así nos manifiesta: “*En cuanto a los valores estéticos ellos han iniciado con el trabajo, con eso y la misma comunidad han desarrollado junto con la escuela una serie de valores*”.

Aunque es indudable que el intercambio entre los pueblos tiene efectos en los principios, valores y proyectos; los más prácticos y eficaces valores son los que se mantienen en común en

los NPIO's. De ahí, Zabala menciona: *“la Escuela-Ayllu recibió cantidad de apoyo internacional que cambio algo los valores estéticos, pero se mantienen los valores estéticos comunitarios”*.

Valores en la comunidad / identidad, pertenencia. Como se menciona en la obra de Elizardo Pérez, la gesta y primeros pasos de la Escuela-Ayllu fueron no solo en lo administrativo y rechazo de la elite terrateniente del páramo andino, sino también de las mismas comunidades o ayllus. Coincide con este aspecto el Dr. Zabala, al mencionar: *“En los valores ancestrales en sí, han basado en eso, en la organización comunitaria que capto Elizardo Pérez en Warisata”*.

Parafraseando al Dr. Zabala, a lo largo de la entrevista, la organización de la Escuela-Ayllu fue, como menciona Elizardo Pérez, fue una lucha distinta de los NPIO's, era esfuerzo y trabajo. Esto último, dio parámetros de equivalencia con la lógica de la clase gobernante, lo cual era una producción auto-sostenible y replicable.

Valores etarios. El Dr. Zabala halla estos valores en toda comunidad, ya sean campesinos o ciudadanos siempre la situación de los mayores es influyente, no solo en los NPIO's. Sobre esto afirma: *“Los mayores o ancianos son los que han estado transmitiendo de generación en generación saberes (Este valor no se pierde?) No se pierde, no se puede perder la transmisión de generación a otra de tradiciones y costumbres”*

Valores a futuro. El paso del pensamiento de la modernidad a la postmodernidad es visible. En este devenir histórico la sociedad y sus principios son evaluados y contrastados continuamente, en lo cual procesos capitalistas como el consumismo, la enajenación de los medios y redes sociales web convierten a la persona en objeto. Con ese parámetro el Dr. Zabala alude a: *“El valor más recomendable a futuro en este momento es el valor humano, en que la actuación del ser humano deba ser independiente en el sentido de su trabajo o sea único”*.

Entrevista 8: Lic. Prof. David Marca, agrónomo y técnico en la Unidad Académica – ESFM “Calahumana” en la comunidad de Qurpa.

Valores en la comunidad. El Prof. D. Marca, presencia aun que los valores y formas de trabajo de las comunidades rurales aún son practicados, como el invernadero de la Unidad Académica Avelino Siñani en Qurpa, dependiente de la ESFM “Calahumana”, que se ha construido con la minka: *“Con la ayuda de la comunidad los valores y formas de ayuda se mantienen aún como son la minka, aynuyha y otros, son usos y costumbres que aún se manejan en la comunidad”*.

Entre otros valores comunitarios, el Prof. D. Marca describe: *“...podemos resumirlo en responsabilidad, como en el asumir la autoridad en un principio de bien común, del bien común de la comunidad...Otro valor que puedo identificar es la puntualidad”*.

Valores en la vida. En la palabra aymara “Irñaqaña”, se identifica que debemos trabajar siempre, es un valor de la vida comunitaria. Y es que entre los mejores y característicos

principios de la Escuela-Ayllu de Warisata y en general de la educación indígena está el trabajo comunitario. Así, el Prof. D. Marca nos menciona: *“Es un principio que da mucha fortaleza a la educación actual, porque se practicaba la educación-producción”*.

Valores estéticos. La producción artística y/u obras artísticas deben sobrevivir un cierto lapso de tiempo para ser analizadas, criticadas y valoradas ahí el valor estético con lleva un plus: la identidad de un tiempo y cultura que es perenne.

Sin duda, el actual movimiento estético desarrollará esta nueva concepción educativa que tendrá que pasar esas pruebas temporales y de análisis. Con esta dinámica de pensamiento, el Prof. D. Marca nos menciona:

“Los recientes murales de nuestra institución van a ser valoradas como las de Warisata o de Utama, que tienen un valor cultural que fueron adquiriendo con el tiempo. Hay en nuestro patio principal un mural reciente que lo hizo un profesor de lengua originaria y refleja el rescate de valores, de actividades económicas de la Marka Qurpa”.

Valores etarios. La experiencia del Prof. D. Marca, describe que recientemente se han invitado varios abuelos para que nos socialicen la siembra de la papa. De lo cual, el discierne críticamente que:

“El avance y desarrollo pedagógico sobre los valores es un lado flaco, no solo en Qurpa sino en muchas comunidades con las personas que están en la tercera edad, son vistos como rezagados, pero ellos han hecho muchas cosas, de ahí que las comunidades cuentan con agua, electricidad, caminos, etc. Además la educación de la tercera edad es muy importante para las futuras generaciones”

Valores a futuro. El Prof. D. Marca rescata que hay muchos valores que se deberían incorporar al currículo educativo nacional. *“Pero veo una debilidad en Qurpa, como el saludo (...) veo que ese valor no se pierda ya que nos permite socializar entre seres humanos, es comunidad”*.

Entrevista 9: Prof. Rufino Marca, Educador Popular y técnico en Centro Avelino Siñani (CAS) de la comunidad de Qurpa.

Avelino Siñani. Para el Prof. R. Marca, el *ajayu* del Tata Avelino se ha quedado en la raíz de todos los aymaras, incluso dentro de la filosofía andina: *“En eso no solo podemos considerar a Avelino Siñani, sino también a Túpac Katari y de todas las personalidades que han luchado por la educación indígena... Marcelino y Faustino Llanqui”*.

Valores en la comunidad. Toda cultura siempre se ha regido mediante principios y valores, ahí radica su identidad nos menciona el Prof. R. Marca. *“Como va vivir el ayllu o sociedad sin eso (principios y valores), estaríamos perdidos, incluso perderíamos nuestras raíces y eso es grave porque pierdes tu identidad”*.

Valores, contravalores. Es en la migración de campo a ciudad, para el Prof. R. Marca, que es debido a muchas razones, como desastres naturales, minifundio y otros, que obliga a salir de la comunidad a la ciudad.

En este proceso de vida (migración), la transición de una comunidad hacia la ciudad conlleva adaptación de valores, actividades y pensamiento. Así, el Prof. R. Marca nos describe:

“A pesar que en área rural la principal actividad es lo agrario y la ganadería, es en las ciudades donde se obliga a los migrantes a aprender otras profesiones y eso también afecta al pensamiento de los jóvenes migrantes y a los actuales, como diferente música y es que quieren insertarse en ese mundo que es de otra pensamiento y sociedad que nos llega y al relacionarse con la tecnología pues es un fenómeno social grande”.

Valores estéticos. Para el Prof. R. Marca, los únicos valores estéticos andinos que trascienden siguen siendo los prehispánicos: *“Creo que hablando lo que es la puerta del sol en Tiwanaku es una inspiración, ya que hay pinturas, cerámica, tejidos, etc., es lo que más se repite”.*

Pero en la experiencia del Prof. R. Marca, anteriormente se trató de conjugar lo estético con la producción y el estudio semántico de los símbolos: *“Ya en el CETHA (Qurpa) de los 70’ y 80’ teníamos técnicos en telares diversos, con gráficos tiwanakotas y donde cada tejedor y participante descifraba cada símbolo, como el cóndor, el puma, el chacha-warmi, como una escritura pero ahora eso se está reduciendo y solo se ve en los tejidos de las vestimentas de los Mallkus”.*

Valores a futuro. Para el Prof. R. Marca, entre los valores educativos y comunitarios que deberán estar a futuro serían *“...los taquis, los saras de las comunidades, los calendarios agrícolas, saber escuchar. Una educación comunitaria, no escolarizada y participativa”*

Entrevista 10: Prof. Víctor Calle, Educador Popular y técnico en Centro Avelino Siñani (CAS) de la comunidad de Qurpa.

Valores en la comunidad. Es necesario para el Prof. Calle que para el trabajo pedagógico en área rural es imprescindible ser parte de la comunidad: *“Para trabajar esos valores nos convertimos en familia de la comunidad o una persona de la comunidad. Uno de los valores es el saludo”.*

La división entre comunidad y escuela es notorio en las ciudades, pero en el área rural debido al trabajo de educadores populares, mediante la educación alternativa y organizaciones no gubernamentales como la iglesia católica y otros, esta división no son tan críticas. Así, el CAS de la comunidad de Qurpa, con más de 30 años de trabajo, desarrolló una educación comunitaria que trata de forma integral la educación de la hombre andino, en especial lo de ser parte de una comunidad, un paradigma del persona comunitaria, eso significa desarrollar los mejores valores comunitarios. Reafirma esto el Prof. Calle con lo siguiente: *“Eso se daba (valores comunitarios)”*

en las comunidades antes de la Ley N° 070, pero en las escuelas formales se perdía...pero en el CAS es imprescindible”.

Valores estéticos. Para el Prof. Calle, los valores estéticos de las comunidades rurales en el día a día eran muy sobrios y prácticos, ya que los mismos dormitorios eran diferentes a la comodidad de hoy, pero ahora con caminos, electricidad, agua y las cosas están cambiando y esos valores se están perdiendo. Nos describe el Prof. Calle: *“Esos valores artísticos en las comunidades también se están perdiendo, como cuando yo era niño las casas eran diferentes, eran circulares y no tenía madera, sino estaba hecho de piedra y paja y con unos huecos por ventanas”.*

Valores etarios, de los abuelos. El Prof. Calle observa que en la comunidad rural aun el valor de los abuelos es aun preponderante. *“Sí, eso era fuerte antes pero ahora alejado, pero igual se consulta por respeto al abuelo o al progenitor, algún porcentaje de ideas se valora de ellos”*

Valores a futuro. Para el Prof. Calle, debido al avance de la tecnología y por la apertura de carreteras será necesario potenciar los valores. Estos valores para el Prof. Calle, son: *“El ayni, la minka, el saludo, la cooperación, el recuperar los valores ancestrales (incluido los valores artísticos) aun cuando no se recupere al 100%, ya que aún los abuelos ya no utilizan la ropa de antes”.*

Entrevista 11: Lic. Prof. Fidel Azero, docente y técnico de la E.S.F.M. “Warisata”.

Empoderamiento y práctica de valores. Para el Prof. Azero, en la nueva estructura educativa boliviana, el mecanismo para que la comunidad educativa sea incluida e influya del proceso educativo, anteriormente fue la “Participación Popular” en la Ley N° 1565; pero hoy con una nueva perspectiva: “Participación Social Comunitaria” en la Ley N° 070, que promueve la participación activa de autoridades locales y así, atender necesidades y problemas de la comunidad, un enfoque hacia el empoderamiento de la comunidad educativa. Por lo cual, el Prof. Azero menciona: *“...la práctica de valores es fundamental, desde mi punto de vista, porque hace que todos participemos en la construcción de algo; sino hay participación en lo que es una comunidad o Estado eso no va a funcionar, es básico, en tanto haya participación en el proceso educativo de una comunidad o nación siempre va ver resultados”.*

Identidad / empoderar con valores. La praxis de la pedagogía de la Escuela – Ayllu de Warisata, es muy adelantada y al mismo tiempo acorde con las necesidades del contexto: el ayllu andino de las primeras décadas del S. XX, donde se buscaba fuera del empoderamiento político una educación con pertenencia que visibilice la identidad andina de igual a igual con las estructuras occidentales. Sobre lo anterior, el Prof. Azero profundiza que: *“...el niño, el joven, la persona adulta, la comunidad piense por sí mismo, tome decisiones en cuanto sus necesidades, sus preocupaciones y problemas, la intención verdadera es empoderar a la comunidad, eso era*

la intención principal y a la vez fortalecer las habilidades y capacidades que cada persona tenemos; por eso había talleres en los cuales cada estudiante aficionaba lo que era de su interés, eso era la educación y actualmente tiene que ser lo mismo”.

Valores estéticos / identidad, pertenencia. Es innegable la experiencia y expresión estética en la Escuela Ayllu de Warisata, es el indicio visible y perenne de un actuar no solo educativo sino de identidad y pertenencia del hombre andino.

A esto el Prof. Azero, nos describe: *“Podemos ver, que en las tres puertas talladas del frontis de la Escuela-Ayllu hay claramente gráficos, dibujos y en los murales interiormente, que nos muestran los títulos de “trabajo”, “estudio” y “producción”; posteriormente se ha aumentado “investigación”, con esas muestras artísticas y palabras se iniciaba a los estudiantes en la filosofía de libertad, de emancipación, de producción, de desarrollo y aportar a la comunidad y al país, y a ser autosustentable”.*

El carácter colonial de la sociedad tanto de pensamiento como de las políticas estatales, fue visible en el proceso que ocurrió luego del cierre de la Escuela-Ayllu de Warisata.

Pero el carácter estético, nos menciona el Prof. Azero, es una obra intelectual que difícilmente puede ser borrada pero si minimizada y aún más. Así, el Prof. Azero nos relata que: *“...desde la década del 40’ hasta los 70’ se ha ido destruyendo la obra de la Escuela-Ayllu y esos dibujos, ese arte y estética ya no se ha tomado en cuenta y se ha desvalorado y hasta se desmereció esa filosofía...se ha ocultado nuestra cultura hasta el punto que odiamos nuestra cultura e imponernos otro tipo de cultura, ese pensamiento colonial ha pervivido hasta finales del anterior siglo”.*

Valores Etarios. Para el Prof. Azero, sería ideal que el cuidado de nuestros abuelos y abuelas sea una responsabilidad familiar, comunal, social y que debe ser apoyada por la formación educativa de las nuevas generaciones, pero hoy este principio se encuentra en riesgo ya que el valor sobre las personas de la tercera edad no tuvo ese apoyo y aun fue descuidada en el currículo educativo anterior y al parecer de la actual; por cual las actuales generaciones deberán afrontar diversos problemas etarios.

Precisa el Prof. Azero: *“Sobre el cuidado de la tercera edad es una cuestión de vida de las personas y no tanto de la escuela, pero se trabaja aquí en la ESFM esos valores que afectan a la tercera edad”*

Valores a futuro. Menciona el Prof. Azero, que incorporar o sugerir nuevos valores o principios al currículo actual es aun precipitado.

El Prof. Azero afirma, que: *“Los valores están en la actual ley, la debilidad está en cómo trabajar esos valores, ya sea desde el Ministerio de Educación, los ESFM, las Unidades Educativas y hasta las Comunidades Educativas, como interpretarlos, como concretarlos y no seguir teorizando; la debilidad es no llevar a la práctica los valores planteados desde la CPE y la Ley N° 070”.*

Sin embargo, si hubiera una oportunidad de sugerir valores a futuro, el Prof. Azero menciona: “...los valores a futuro estará el respeto entre generaciones, el dialogo, el consenso, la reciprocidad entre personas y con la naturaleza y con el cosmos, la complementariedad, la solidaridad ese valor que se va perdiendo”.

Entrevista 12: Lic. Prof. Leandro Canaviri Q., Director de la Unidad Técnico humanístico “Las América” en Achacachi (6 años), con 21 años de experiencia.

Valores en la educación (Valores y contra valores). En opinión del Prof. Canaviri, tanto en el cambio generacional, como en la implementación y desarrollo de los derechos y deberes de los estudiantes, está ha sido muy dinámica y poco estructurada por la Ley N° 070. Así, el Prof. Canaviri reafirma y compara la normativa sobre este aspecto: “Estoy de acuerdo, yo en las unidades educativas donde he trabajado siempre los alumnos han sabido sus obligaciones y deberes. Hoy es como la noche y el día (.) Es decir, vivimos en una época neoliberal de valores, de valores más “liberales”, en la Ley 070 esto se incrementa, en todo sentido. En la anterior Ley 1565, por lo menos había equilibrio (...) entonces la responsabilidad partía del docente, pero actualmente vivimos en la época más liberal en la parte de actitudes”.

De lo anterior, se deduce que los procesos educativos, sociales e individuales en esta última década tuvieron una dinámica alta, ya sea por la normativa ya sea por el contexto político y social, a lo cual se podría sumar el avance tecnológico y comunicacional. Estos factores y su incidencia (o efecto – causa) para el cambio de valores y contravalores tanto en aula como fuera de ella, podrían ser motivo o base para determinar ciertos sucesos en fenómenos educativos y sociales. Es posible que el docente de aula no logre estructurar adecuadamente los procesos pedagógicos que conllevan los valores que implementa la Ley N° 070 y que actualmente no encuentre un apoyo de la sociedad. Sobre esto último, el Prof. Canaviri nos menciona: “El practicar sus deberes (por los estudiantes) es bien complicado, lo que nosotros aquí en la unidad este año, en nuestro PSP estamos con valores trabajando, estamos induciendo a los alumnos de que no solamente tiene que ser de palabra sino que debe ser acompañada de los hechos, pero lamentablemente influye el contexto social desde la familia, es decir, en la familia hay una crisis de valores, peor en esta época donde Bolivia vive transformaciones en la parte económica, cultural, educativa es mayor crisis”.

Valores y contra valores (Causas y efectos de la violencia intrafamiliar). Sobre los efectos de ciertos contra valores del actual contexto socio político, para el Prof. Canaviri son determinantes para la pedagogía y didáctica sobre valores que la Ley N° 070 determina. Así, manifiesta:

“Esa crisis sobre los hechos del feminicidio, son producto de esa “política pública” del liberalismo de valores, esa política q se practica empieza desde el presidente Evo Morales, que con su vivencia nos ha demostrado que como persona, como hombre vive en una franja de

liberalismo, es el hombre más liberal, es más en alguna de sus intervenciones menciona que para un hombre hay muchas mujeres (...) hay una perversión de valores y esto va a que se genere feminicidios (...) hay niños abandonado, hijos que tal vez sus mamás y papas no están atendiendo de forma adecuada, entonces el rol de las personas a cambiando y más que nunca hay abandonos de los papas y están con los abuelos... tal vez por situación de trabajo papa y mamá se van a otro lado a trabajar...y como están distanciados se buscan otra pareja y así empiezan los conflictos familiares y la violencia familiar...”

Con relación a lo anterior, el Prof. Canaviri reafirma que el tema de valores y educación además de ser proceso arduo en lo pedagógico y social, es necesario que tenga su parámetro de praxis en el contexto actual, a lo cual desarrolla lo siguiente:

“...hay revolución política y económica que está avanzado, pero no hay una revolución de valores, para que haya una revolución de valores tiene q empezar del primer ciudadano, del presidente y continuar con los ministros, pero que ministro no es mentiroso, nuestro presidente es el más mentiroso hablando de su hijo, tendría no tendría hijo, que se murió su hijo que no se murió...es “normal” decir que ha tenido extramatrimonio su hijo...yo creo que tiene doble moral, doble discurso nuestra cabeza presidencial y mientras la cabeza no empiece a dar una línea esta crisis de valores continuara”.

Entrevista 14: Profa. Palmira Velarde A., docente en la UE. Mariscal Santa Cruz, con 17 años de experiencia.

Valores y contravalores (nueva educación tradicional homogenizante). Sobre este aspecto la Profa. Velarde nos menciona: *“Yo en realidad no soy de este contexto, soy del Beni y haciendo una comparación con este contexto. Podría decir que los NPIOs mantienen sus culturas, para desglosar esto, nuestras autoridades deberían vivir de cerca para implementar tanto la educación como de los valores, cada pueblo tiene sus usos y costumbres, solo que ellos lo quieren globalizar, introducir en una sola cultura”.*

La percepción de la Profa. Velarde, sobre la continua publicitación del proceso educativo indígena aymara como único parámetro ideológico de la Ley N° 070, además de desarrollar una crítica necesaria en el campo educativo plurinacional, contribuye a visibilizar un currículo oculto cultural u homogeneizador, ya no solo en estructuras culturales indígenas sino también en las culturas urbanas y así pervivir los contravalores de exclusión, discriminación o intolerancia cultural. Por lo cual, la estrategia ideológica cultural educativa de la Ley N° 070, debe tomar un avance o desarrollo hacia procesos culturales indígenas y urbanos más armónicas e integrales.

Valores estéticos (práctica de valores). Sobre el desarrollo de los valores estéticos en el ejercicio docente, la Prof. Velarde nos indica: *“Actualmente, sobre murales y otros los niños los expresan artísticamente, oralmente los niños tienen más expresión, la diferencia es que antes los niños lo hacían con una normalidad, más respetuosamente cosa que ahora ya no lo es”.* Además de percibir el desarrollo estético pedagógico, se hace hincapié al final en el valor de respeto entre

el docente y el estudiante. Si el cambio normativo, generacional, social, y tecnológico es bastante acelerado, entonces el docente no podrá adaptarse a estos procesos sociales y tecnológicos, y así no podrá visualizar los diferentes currículos ocultos o violencias que perviven en su aula día a día.

Finalmente, la Profa. Velarde nos menciona que desde el contexto de donde proviene (Tierras bajas) es necesario rescatar, integrar y socializar ciertos aspectos estéticos que enriquecerían de gran medida la formación del boliviano: *“En mi experiencia pude observar sobre la música en los pueblos amazónicos donde estuvieron los jesuitas pero eso es una experiencia de hace siglos”*.

Empoderamiento (contra valores / valores etarios). En el transcurso del dialogo con la Profa. Velarde se llegó a coincidir con varias cuestionantes del presente estudio. Es así que nos describe lo siguiente: *“Sobre las políticas educativas de antes sobre las generaciones de antes y de ahora no hay comparación alguna, antes éramos de verdad estudiantes, antes éramos personas respetuosas pero ahora no, porque los jóvenes saben sus derechos pero no sus deberes... (ese sería una debilidad del curriculum?)...del curriculum, sí”*. Se puede deducir inicialmente que el proceso de empoderamiento sobre los variados derechos que tienen los estudiantes y la poca orientación familiar, comunal y dentro de las aulas ha provocado que las políticas educativas sobre la formación y gestión del docente en aula queden seriamente limitadas. También el proceso natural de interrelación generacional ha sido desfasado en la comunidad educativa.

Finalmente, el proceso de empoderamiento de los derechos de forma unilateral provoca en la mayoría de los docentes formas de contravalores generacionales y que no son explicitados o introducidos en los diferentes niveles curriculares, no solo en la formación estudiantil también en la formación o continua capacitación del docente de aula. Nos detalla lo anterior, la Profa. Velarde: *“...ellos (los estudiantes) están bien informados, que leyes les protegen, donde irían si sufrieran alguna situación, en cuanto a la violencia de igual manera éramos más respetuosos los jóvenes inclusive para enamorar éramos más respetuosamente cosa que ahora lo hacen más descaradamente, ni siquiera tienen respeto ni hacia los mayores mucho menos hacia los padres”*.

Valores a futuro. Sobre esta pregunta la Profa. Velarde nos menciona: *“Más que todo como complementariedad tenemos muchísimos valores para implementar y para la formación integral de un niño y adolescente, también en la casa como la equidad de género, la responsabilidad, el compartir, en si todos los valores deberían estar acoplados en una formación”*.

4.1.2. Análisis cuantitativo de las entrevistas: Temática de valores

A continuación, se presenta una tabla con categorías nominadas en el precedente subtítulo sobre unidades de análisis reiterativas o relacionadas y extraídas de las entrevistas a los expertos.

Puntualizando, el análisis cuantitativo de las siguientes categorías, se hizo tomando en cuenta todas las unidades de análisis y anexando categorías semejantes, las cuales presentan las frecuencias a continuación.

Tabla 3. CATEGORÍAS RECURRENTE EN LA TEMÁTICA DE VALORES

VALORES	FRECUENCIA	
	Nº	%
Valores en la vida	4	6%
Valores en la comunidad	7	11%
Valores humanos	2	3%
Valor de vida	1	2%
Valores etarios	10	16%
Valores y contra valores	8	13%
Valores estéticos	10	16%
Valores del medio ambiente	1	2%
Lo comunitario plurinacional	1	2%
Empoderamiento y practica de valores	5	8%
Identidad, pertenencia	3	5%
Valores a futuro	9	15%
Avelino Siñani	1	2%
TOTAL	62	100%

4.1.3 Segunda temática: Educación

Entrevista 1: Jorge Miranda Luizaga Ph. D., especialista en Cosmovisión Andina, autor de varios libros de la cultura andina.

La escuela racionalista. Justo al empezar el siglo XX, la democratización de la educación en el mundo iniciaba, ese desarrollo mundial en la región sudamericana dio a las llamadas Reformas Educativas Nacionales, el denotativo: Estado docente (el cual se repetiría tres décadas después), que junto al cambio epistemológico con perspectivas al racionalismo, dieron naciendo sistemas educativos latinoamericanos modernos.

El Dr. Miranda menciona que el Estado Boliviano de esos tiempos era dirigido por corrientes y gobiernos liberales, los cuales tienen en su haber el “moderno” sistema educativo boliviano, en este proceso la convocatoria a la llamada Misión Belga, liderada por Georges Rouma, fue decisivo.

Ante estas nuevas políticas educativas, continua Miranda, los cuestionamientos y críticas son, que la educación boliviana resultante hacia la niñez, que siendo formado por su familia y comunidad, derivara en: *“el colegio y ahí le dan el conocimiento racional pero no la educación, no el comportamiento de la persona y más que todo”*, este aspecto se seguirá manteniendo aun a inicios del siglo XXI.

Es más, nos menciona Miranda, el sistema educativo boliviano de principios del s. XX conserva aún la institucionalización cultural racial de la colonia: *“...por eso hablamos de diglosia: tenemos dos formas de ver el mundo y a una la consideramos inferior y la hemos considerado siempre inferior”*. Resultando la perspectiva educativa, que siempre nos lleva a lo exógeno: *“el gobierno boliviano siempre ha pensado que tenemos que europeizarnos, que tenemos que civilizarnos, tenemos que seguir el modelo europeo”*

Educación tipo racionalista. Para Miranda, la iglesia inicia una racionalización de los vencidos en la conquista, luego en la republica la impostación fue seguida por la escuela. Por eso: *“...los maestros tienen una educación (formación) más racional, no pueden entender el sentir de los padres, los padres muchos quieren que aprendan, la educación muchas veces se limita solo a que sepan leer y escribir (una alfabetización)”*.

Se hacen esfuerzos por una imposición racionalista de la escuela, uno de los objetivos fue cumplido por Rouma con la misión Belga.

Pedagogía del Ayni. A pesar que la educación racionalista no solo rompió esquemas mentales de los pueblos ancestrales, sino adaptó prejuicios, estigmatizando a las ideas y hechos de los pueblos ancestrales, señalando como “cosas de indios”.

Sin embargo, para el Dr. Miranda la realidad destaca las formas de conocimiento diferentes. *“En la escuela ayllu el conocimiento está en todos, se difunde uno aprende de todos y uno enseña a todos, uno respeta a todos y todos te respetan a ti, es el valor el prestigio y el prestigio es algo que la comunidad te da, o sea la comunidad dice este es un qamiri, en el término correcto es: un experto, alguien que sabe”*

Teoría educativa de Franz Tamayo. Sobre el intelectual paceño que desarrolló un pensamiento crítico al sistema educativo de sus tiempos, Miranda nos menciona: *“Franz Tamayo se opone mediante su obra: Creación de la Pedagogía Nacional, hace una discusión con él, pero no va a la práctica sino solo escribe y muestra las cosas”*.

Este aspecto, continua Miranda, es normal según el contexto, pero su aporte es innegable. Por otro lado *“...en la práctica esta Avelino Siñani y Elizardo Pérez, han habido otros esfuerzos antes, pero ellos han sido los que han empezado a trabajar en la práctica y hasta la visión de una Escuela-Ayllu”*.

Práctica ancestral educativa. La conformación artística-estética andina es variada a lo largo del tiempo. Miranda describe que actualmente lo estético-artístico tiene mayor alcance en los tejidos, los cuales se van formando y combinando de forma viva y en paridad: *“...se lo hace*

apareando los colores, figuras, no hay nada individual, todo es par; en el aguayo en el centro se repite lo de la izquierda y lo de la derecha, es el termino de paridad, en aymara yanapa en quechua yananti, todo tiene que ser...ahorita nuestra expresión artística son los textiles”.

La paridad yanantin es una lógica ancestral que sin duda, es parte de la educación integral andina ya que denota niveles de madurez, creatividad y convivencia.

Educación ancestral. Hablar sobre educación en el ámbito andino, es comprobar el constante desarrollo de esa estructura cultural. Un aspecto distintivo y focalizado, para el Miranda sería: *“Qamiri también es el que conoce y que enseñaba la complejidad de la vida”.*

Así mismo, continua Miranda, que la educación tenía funciones necesariamente sociales como la política: *“...las autoridades en la comunidad no se especializan, sino que todos tienen que ser autoridad una vez”.* *“La misión de la educación del hombre andino es integral y práctica, tienes que saber todo”* en contraparte *“en cambio la visión occidental te convierte en experto, saben una cosa y el resto no sabes”.*

Nueva pedagogía. En la Ley N° 070 estamos ante una educación ancestral que a pesar de tener un recorrido histórico no desarrollo una pedagogía, a este aspecto Miranda menciona: *“Estamos en un punto de inflexión que tenemos que recuperar nuestra cultura sobre el momento real, con algunos cambios, etc. o lo perdemos todo y nos convertimos en occidentales”.* Este nuevo enfoque educativo no solo es una necesidad socio-cultural, en la perspectiva de Miranda, sino también lo será de forma económica, en un sentido de conciencia con el medio ambiente y en síntesis, para un futuro mejor de todos.

Entrevista 2: Lic. Prof. Ramiro Cuentas, Dir. Gral. Educación Secundaria del Ministerio de Educación. Es maestro normalista, con muchos años de profesión.

Nuevo modelo educativo (educación y nuevas necesidades). El Prof. Cuentas, nos describe que en la actualidad la educación boliviana corresponden a un modelo educativo y a una necesidad social y pedagógica que demuestra a la educación anterior como una educación enajenante, alienada que no respondía a la realidad boliviana: *“...y este hecho de no responder a la realidad boliviana nosotros la tenemos expresada no solo en el ámbito de la investigación educativa, sociológica, sino también en la creación literaria”.*

En ese sentido, los procesos de sistematización y de demanda educativa como los eventos nacionales previos dieron paso a una nueva normativa educativa, explica el Prof. Cuentas, la cual tenía como primer paso una: *“Revolución Educativa, entendemos como un cambio de toda una visión estructural, de lo que antes había en educación a lo que es el nuevo modelo, a partir de las nuevas necesidades históricas que se requieren”.*

Educación tradicional homogeneizante (educación boliviana, literatura y/o cine). Sobre este principio el Prof. Cuentas, refiere la educación como factor de transmisión de los fines

y procesos estatales, y aun así mantenía estructuras de pensamiento uniformizado a principios del presente siglo, los cuales no correspondían a la realidad boliviana.

“La educación en Bolivia era completamente alejada de la realidad, desarraigada, era una educación de vitrina, cuando la realidad boliviana estaba en la trastienda de esa situación”

Así mismo el Prof. Cuentas, ahonda que tanto en literatura como en el cine, en las tres últimas décadas del s. XX, se manifestaba esa inconformidad con las políticas estatales acerca de esa disconformidad de identidad nacional.

Así, en la última década del s. XX y la primera década del presente siglo, el surgir de los valores y contra valores que la educación planteaba y minimizaba se manifestó mediante los NPIOs, sobre esto el Prof. Cuentas: *“El “Mallku” de ese entonces (Felipe Quispe) manifiesta que hay dos “Bolivias”, por utilizar términos, la Bolivia Q’ara y la Bolivia T’ara. Cada una de estas Bolivias tiene sus propios valores y por la sobre-posición de un tipo de sociedad, que fue una extensión de lo criollo-mestizo que se dio en 1825, se fueron manifestándose ese tipo de valores como valores dominantes en la sociedad boliviana”*.

Pérez y Siñani asociación (formación simbiótica). En la experiencia educativa de la Escuela – Ayllu de Warisata, asevera el Prof. Cuentas, es inseparable de dos estructuras de pensamiento que dan una educación simbiótica: *“Yo pienso que los dos nombres E. Pérez y A. Siñani constituyen una síntesis de vida, lo que fue una presencia de lo indígena en A. Siñani y una interpretación dialéctica de la realidad boliviana a partir de E. Pérez”*.

Personalidad educativa de A. Siñani. Para el Prof. Cuentas, existe un gran vacío en el estudio de A. Siñani, así como los testimonios orales. Y a pesar de ese vacío intrínseco de su actividad se convierte en símbolo y figura no solo para los NPIOs sino para las futuras generaciones. Consecuente el Prof. Cuentas, refiere: *“La misma situación de la época hizo que pocos se preocuparan de la biografía y el quehacer social, pedagógico e histórico de A. Siñani. Se ha recuperado algunas cosas, pero no considero que este escrita todavía la vida y obra de A.Siñani”*.

Valores en el currículo (valor y currículo). El Prof. Cuentas, menciona que el desarrollo pedagógico en las aulas en la Ley N° 070, se da de forma equilibrada e integral en cuatro aspectos o campos: Ser, Saber, Hacer y Decidir. Pero puntualiza:

“El avance de los valores de la Ley N° 1565 a la Ley N° 070 es cuestión de la Dimensión del Ser y que tiene calificación y es parte del desarrollo curricular”.

Sobre esa base normativa, los contenidos curriculares tomarían a los valores como transversal, según Prof. Cuentas: *“El tema de los valores es una temática que hay que trabajarla, pero considerando los valores universales que si bien son bipolares, es porque hay lo bueno y lo malo, hay lo feo y lo bello, también esta universalidad de los valores son históricos, es decir, pertenecen a una determinada época histórica”*.

Valores en la educación. La actitud humana y su dinámica, para el Prof. Cuentas, se rigen en gran parte por los valores, de ahí que sea necesario tenerlos presentes en la educación para su consolidación. Con lo cual, el Prof. Cuentas afirma: *“Entonces los valores son universales, bipolares e históricos, probablemente el periodo que dure o el tiempo que dure este periodo histórico de cambio, la tarea fundamental será consolidar, empoderar esos valores que nos plantea la CPE”*.

Entrevista 3: Lic. Jimena Cáceres, Técnico especialista de la Dirección de Políticas Públicas Interculturales, Ministerio de Educación.

Currículo regionalizado. La Lic. Cáceres, describe que existen tres niveles de concreción del currículo plurinacional: el Currículo Base (CB), el Currículo Regionalizado (CR), y el Currículo Diversificado (CD). Considera Cáceres, que se ha avanzado el: *“(CR) a demanda de los NPIOs, se construyen los currículos regionalizados donde se incorporan saberes y conocimientos, historias y cosmovisión de mundo que tiene cada uno de los NPIOs, para lo cual se cuenta con una estructura trabajada por Org. Sociales, una estructura que se complementa y armoniza con la estructura del CB, para su correspondiente complementación en el aula”*. Remarca Cáceres, que lo esencial es que: *“...los (NPIOs) deciden que contenidos van avanzarse en su currículo regionalizado, por ejemplo en la temática de valores”*.

La concreción en la construcción del CR, menciona Cáceres, tiene sus etapas: la primera, ellos recogen los saberes y conocimientos, la segunda, es de complementación donde elaboramos planes y programas. También, menciona Cáceres que al ser el currículo abierto y flexible, permitiría modificaciones constantemente o de acuerdo a las necesidades de los NPIOs, así: *“Ningún CR es cerrado, evidentemente el CB se ha elaborado de manera participativa y cualquier modificación se la hace de manera participativa, asimismo en el currículo regionalizado”*.

En este proceso de transición educativa, observa Cáceres, que en el aula no se está aplicando el CB por un lado y el CR por otro lado, sino se está aplicando los tres niveles de concreción curricular (CB, CR y PCTE). Entonces, sobre las percepciones de diferentes “educaciones”, Cáceres afirma: *“CR no se entienda que es una educación para y hecha para el indígena, no, la educación es única y es para todos”*.

Participación social en educación. Al preguntarnos sobre el seguimiento a la concreción de los planes y programas educativos del CR, explica Cáceres que el tema del control o participación social comunitaria en educación, en el marco de la Ley N° 070 es determinante. La participación social es un pilar fundamental, por eso, el tema de los Consejos Educativos, la Juntas escolares, las Organizaciones Sociales y otros, son netamente participativos.

Cáceres remarca: *“Hay una estructura desde los NPIOs, CEPOs o Org. Sociales que plantean e incorporan desde su cosmovisión las necesidades educativas. El Ministerio de*

Educación, no realiza el seguimiento, porque lo hace y se exige a la comunidad educativa que haga el seguimiento”.

Lo comunitario plurinacional en educación. Acerca de lo comunitario en el CR, Cáceres explica que la participación comunitaria se realiza a través de los CR, que lo hacen los NPIOs, no lo hace el Ministerio de Educación, pero obviamente se realiza sugerencias metodológicas. En los hechos, prosigue Cáceres, los NPIOs solicitan apoyo al Min de Educación y en un único taller en la población o región se socializa la metodología y la estructura con las propias autoridades de los NPIOs de ese lugar. Se resalta que: “...*el nuevo modelo educativo enfatiza mucho en lo comunitario, elemento que ha sido heredado desde los NPIOs*”. Por eso, “...*ellos determinan qué educación deben recibir, el Ministerio de Educación no les obliga ni les da plazos*”. Esto sería un elemento que identificaría a lo comunitario plurinacional en la educación, en especial al CR según Cáceres.

Nuevo modelo educativo. Sobre los avances en el nuevo modelo educativo, a través de los NPIOs, Cáceres señala que en el tema de la producción están de la práctica a la teoría. Cáceres asegura, que van en consonancia con el actual modelo educativo socio comunitario productivo, y los CR fortalecen el tema productivo. Como antecedente menciona Cáceres: “...*tenemos la herencia histórica de Warisata y la incorporamos, pero este proceso no lo ha hecho el Min de Educ. lo han hecho los NPIOs, CEPOs y Organizaciones Sociales*”.

Entrevista 4: Lic. Prof. Rene Ticona, Técnico especialista de la Red FERIA.

Educación comunitaria. La comunidad andina de origen *ayllu*, es referente ancestral, para una conceptualización ligada a la educación. Consecuente el Prof. Ticona, desarrolla que:

“La educación comunitaria, desde una visión geográfica (altiplano), es desarrollar acciones educativas específicas tanto de acuerdo a la demanda y dar una respuesta concreta en lo productivo, cultural, organizativo y otros, como en una acción educativa de coyuntura del momento, donde participan adultos, jóvenes, adolescentes, niños y sobre todo mujeres”. En este sentido, “...*puede ser sistemática o de acuerdo a la demanda del momento*”.

La educación es atención al crecimiento humano ligado al entorno natural y social. De esta manera Ticona considera: “...*así fue en Warisata la base ha sido la escuela, la educación de niños y niñas y en nuestro contexto, es más la educación de adultos tuvo sus matices*”. Por eso, continua Ticona, Warisata es un hito histórico en la educación boliviana, incluso “...*fue un hito importante en la educación comunitaria, es decir la participación social en torno a una necesidad concreta: la educación*”.

Currículo regionalizado. Para Ticona, el CR se puede entender que trata de enfocar sobre las necesidades de los pueblos o comunidades de origen, desde la orientación de los NPIOs, se recupera su contenido, pero habrá que darle los pasos faltantes para recrearlo, contextualizarlo. Aunque, describe Ticona: “...*en la Ley N° 1565, lo regionalizado tenía otro concepto, era más*

regional, por ejemplo: nosotros (la iglesia católica) también hemos trabajado ese contexto en esas épocas (década del '90), como el Currículo Regionalizado Sector Yungas o todo el sector Altiplano”.

Praxis de la educación comunitaria. Nos menciona Ticona, que en la actual coyuntura se refiere a la integración de las áreas de conocimiento, en base a una práctica, como una síntesis de varias experiencias tanto de Warisata, como de la Educación Popular y de algunas corrientes educativas abiertas o participativas en la educación.

“Pero Warisata se puede vislumbrar que ha iluminado la práctica y la teoría, una práctica netamente técnica y una teoría con humanidades en la parte de aprender”

Como antecedente, continua Ticona: *“...ya en los '90 entra la Educación Popular y queda menos visibilizado lo de Warisata y ahí, con la Educación Popular entra de nuevo la metodología de teoría – practica – teoría”.*

Por lo cual, lo social comunitario emergió en forma paralela tanto en la experiencia educativa de Warisata como en la educación popular, sustentada por la iglesia.

Pérez y Siñani, asociación (Educación simbiótica). Una sociedad educativa armónica e importante en la educación de los NPIOs. De igual modo lo define Ticona:

“Así Siñani es uno de los propulsores de la educación con base en el ayllu, fue una educación acertada ya que respondía a las necesidades. Nos ha enseñado a intuir la relación escuela - comunidad, la escuela con la organización, la comunidad con aspectos productivos, lo cual ha sido lo esencial para hacer aterrizar las cuestiones que habría tenido E. Pérez.”

Más allá de una nueva educación, en Warisata están los esfuerzos para una educación en complementariedad educativa simbiótica (en armonía con la vida) que repercutirá a nivel nacional e internacional.

Fortalecimiento, currículo regionalizado. El empoderamiento de los pueblos ancestrales o NPIOs, sin duda para Ticona: *“...se debería tener más carga del CR que al currículo nacional que es más occidental”.* Por qué acoge los consejos de los abuelos; sin embargo, para Ticona: *“...hay cierta debilidad en eso, que para fortalecer se necesita el Currículo Regionalizado (CR) o el currículo diversificado”.*

Formación docente en la práctica de valores (Dimensión del SER). En términos de planteamiento educativo de la Ley N° 070, en el Currículo Base Plurinacional y en el Currículo de Educación Alternativa esta explicitado, nos resume Ticona, pero: *“...el detalle es la operativización educativa. A ver quién acompaña este proceso de operativización”*

Sobre lo último, no obstante sería el Ministerio de Educación, Dir. Distrital o las Subdirecciones, que acompañaran los señalados procesos pedagógicos, continua Ticona, aunque: *“...ellos mencionan que sea un control social o participación social comunitaria que no funciona,*

en el mejor de los casos hay muestras pero son pocas, en la mayor parte se queda en organizarlos y se acabó”.

Entrevista 5: Lic. Prof. Adán Quispe, Técnico especialista del CEBIAE.

Educación comunitaria. Nos menciona el Prof. Quispe, que la educación en la ciudad de El Alto, a pesar de su diversidad demográfica por la constante migración, desarrolla aun valores comunitarios a través del diseño curricular diversificado en el actual modelo educativo. Señala: *“la educación comunitaria como una mirada de transformación social viene desde hace 40 años”.* Es posible para el Prof. Quispe que *“el currículo diversificado sea currículo comunitario”.*

Currículo comunitario. El Prof. Quispe identifica que el constructivismo ya venía con un paquete tecnológico, diseñado y propuesto, algo que no conjugaba con nuestra realidad y donde la Ley N° 070 rescata experiencias reales que se dio anteriormente o sea no es nuevo, sino es la compilación de experiencias que vale la pena fortalecer a partir de nuestra realidad.

Sin embargo, *“Warisata es una experiencia educativa que tiene muchos insumos de currículo comunitario, no solamente en Warisata hay muchas más, como en la década de los '70 los CETHAs iniciaron y desarrollaron el currículo comunitario donde no se tomaba a la educación como una isla, pero la educación siempre esta conjugada con la realidad del contexto, es la esencia del currículo comunitario”*

Avelino Siñani. El Prof. Quispe asume el nuevo modelo educativo que es enriquecido y basado con enfoques endógenos no solo en la Ley N° 070, sino que está en la Ley N° 1565, pero no tan visible.

“Así como en la experiencia de la Escuela-Ayllu, esta nueva ley te da la opción de proponer, de poder de la diversidad de propuestas proponer nuevas, una re-significación a tus acciones, eso es lo que los actuales maestros no entendemos y no nos empoderamos de esa concepción, así como Avelino Siñani es un actor esencial, es un actor importante en ese contexto (.). Ve las necesidades de su contexto y trata de aportar en la transformación de esa coyuntura”.

Entrevista 6: Dr. Simon Yampara Ph.D., sociólogo y especialista en la cosmovisión andina.

Sistematización de experiencias y actores educativos necesarios. En cuanto a los inicios de la educación indígena (s. XX), Yampara indica: *“...todos lo mencionan ahora a Santos Marka Tula como que era adventista pero no lo era, el hizo estas alianzas con tal que haya educación para las comunidades y este tipo de escuela era paralelo o anterior a Warisata no recuerdo bien. Y ahora casi no hay rastro de esa escuela (.). Santos Marka Tula, con una estrategia interesante. Era analfabeto y apoderado general para defender las leyes agrarias de las comunidades, resulta que se había aliado con la Misión Adventista por la razón que no sabía leer y le*

preocupaba, entonces ha creado una escuela en Mollebamba, era famosa la escuela de los adventistas”.

Sin embargo, Yampara, señala que a inicios del S. XX: *“...han aparecido pero para alfabetizar en castellano, y creo que eso somos producto nosotros también...Pensándolo bien creo que no habido procedimientos educativos realmente rescatado hasta hoy en y sobre el sistema de vida de los ayllus, de las comunidades”.*

Educación ancestral. Yampara explica, que la educación inicio desde la colonia y luego en Bolivia mediante la iglesia. Analiza Yampara, que la preocupación de los misioneros era la religión, el monoteísmo, la teología (sus propios valores religiosos) al lado se dejaba la coca, las huacas, los qulliris, etc.

(Rescatar valores de los NPIOs?). *“Yo no creo que hay que rescatar, sino dignificar diría yo. Pero estos valores (ama suwa, ama llulla y ama qhilla) no han estado en la educación hasta ahora ya que toda la educación ha estado orientada a domesticarnos, a civilizarnos, a ciudadanizarnos eso era la educación incluido lo de Marka Tula. Los sistemas de trabajo como la mita, el ayni, la minka se mencionan pero no esta dentro de la escuela, ni antes ni ahora”.*

Entrevista 7: Marcelino Zabala Ph.D., educador y especialista en currículo.

Educación y valores comunitarios. Zabala analiza que la relación yuxtapuesta más educativa y pedagógica de la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata está en el trabajo en equipo: el trabajo en taller, de ahí que también se la conocería como escuela–taller.

Sobre los valores comunitarios, Zabala manifiesta: *“Hablando de la Escuela Ayllu de Warisata, esta tenía una serie de valores de tipo comunitario, sin embargo hoy no se está realizando todos esos valores en lo pedagógico”.*

Nuevo modelo educativo. Según Zabala, el actual modelo educativo a pesar de contener aspectos de los NPIO’s, como una de las exigencias centenarias que era la educación del contexto para la convivencia entre los pueblos, no debe limitarse solo al acto pedagógico, sino que debe insertarse profundamente también en otras instancias como la salud, la economía, la gobernanza, etc.; de ahí que encumbrar solo la experiencia de Warisata crea un sesgo muy grande acerca de la educación indígena y por ende los principios y valores de los NPIO’s.

“Ni tanto, porque los trabajos que se realizaban en Warisata que si bien han sido un factor importante para la educación actual, no han tomado lo que es en realidad y solo han tomado la situación de los NPIOs que deberían estar presentes sólo en la educación”

Pérez y Siñani, asociación. La experiencia de los maestros ambulantes de principios del S. XX, se debe a muchos factores según estudios recientes, donde es innegable la influencia externa, como de otras iglesias además de la católica, fue decisiva en la demanda centenaria de los NPIO’s. Así, Zabala manifiesta: *“Avelino Siñani es un líder de la comunidad que trabaja por*

entonces de forma clandestina, organizando unos cursos, ya que había aprendido a leer y escribir en Huatajata donde los canadienses, evangélicos parece”.

Así, en la apropiación cultural donde los valores más coincidentes y prácticos son los que perduran la educación indígena y en especial en la Escuela-Ayllu, la apropiación de la técnica fue más que eficaz. A lo cual, Zabala menciona: *“Entonces toda la tecnología, como la metodología de taller es producto del saber humano de Elizardo Pérez, Avelino Siñani ha contribuido solo como líder de la comunidad”.*

Se puede deducir, la asociación armónica entre las dos experiencias educativas daría orientación a una nueva educación: desde una educación contextualizada hasta una educación propia.

Entrevista 8: Lic. Prof. David Marca, Agrónomo y técnico en la Unidad Académica – ESFM “Calahumana” en la comunidad de Qurpa.

Empoderamiento de la comunidad. El ejemplo de los diversos líderes indígenas por la tierra y educación es una larga memoria, que a pesar de casi quedar desaparecida pudo desarrollar curiosidad investigativa primeramente y después la recuperación y revalorización cultural de los NPIO’s.

Según el entrevistado D. Marca: *“Oír el nombre de Tupac Katari nos inspira a la lucha, a la libertad, una expresión del ser humano en especial del aymara (.) Sobre el ajayu de Avelino Siñani, nos transmite a seguir educándonos, es conseguir la libertad de aprender, de englobarnos en toda la sociedad”.*

Recuperación académica de valores. Para el Prof. D. Marca, el trabajo en valores y en especial, los comunitarios es arduo, pero es necesario para crear puentes no solo de intelecto, sino también de vida contra la crisis climática.

“Los valores comunitarios están decayendo, pero nosotros estamos en la obligación de incorporar ese conocimiento a los futuros maestros y ellos en su trabajo docente incorporaran estos valores y principios nuevamente”.

Entrevista 9: Prof. Rufino Marca, Educador Popular y técnico en Centro Avelino Siñani CAS de la comunidad de Qurpa.

Educación comunitaria / A. Siñani. La educación comunitaria de la Escuela-Ayllu de Warisata, para el Prof. R. Marca, es un reflejo vivo y parte de la comunidad andina, fue sobre todo la praxis pedagógica, técnica y comunal.

“Todo lo que ha hecho Avelino Siñani, por ejemplo lo que dice en la Ulaqa, en aula, en taller, en la chacra, en todas las cosas. No solo enseña a la gente a hacer crecer su cabeza al

conocimiento y si solo apoyamos eso nuestros brazos van a quedar pequeños...saber conocer lo nuestro y también aprovechar lo que es las tecnologías, así compartir y aprender”.

Entrevista 10: Prof. Victor Calle, Educador Popular y técnico en Centro Avelino Siñani CAS de la comunidad de Qurpa.

Avelino Siñani. El nombre de Avelino Siñani aún pervive y de manera viva, en los centros educativos de profesores y alumnos que son cercanos a la región del Lago Titicaca.

“(Aún está el Ajayu de Avelino Siñani?) Si lo hay, nos transmite educación y también todo lo que se relaciona con educación...como su influencia en la educación alternativa, los libros habían manejado a Avelino Siñani como uno de los promotores de las primeras escuelas indígenas de Bolivia”.

Valores en el currículo. Muchos de los valores de la Escuela-Ayllu de Warisata devienen indudablemente en mayor parte de la cultura andina. Siendo un referente en su tiempo a nivel internacional, hoy son base de la actual educación boliviana. Con este parecer el Prof. Calle, nos menciona: *“Bueno la Ley N° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, rescata todos los valores del Tata Siñani, aquí también en el CAS⁹⁷ hoy estamos practicando eso en nuestras clases y talleres en las comunidades”.*

Entrevista 11: Lic. Prof. Fidel Azero, docente y técnico de la ESFM Warisata.

Nuevo modelo educativo. El Prof. Azero describe, que tanto de forma normativa como curricular, el rescate de los valores dentro la dimensión del Ser y que en este nuevo modelo educativo, es de un porcentaje jerárquico igual al de las otras dimensiones.

Siguiendo lo anterior, el Prof. Azero menciona: *“Se tomó como principio de la CPE los valores de Ama Suwa, Ama LLulla, Ama Quella y todos los valores que también se enseñaban en la escuela en el Área de Religión, así llamado antes con la Ley N° 1565, en esa área se enseñaba además ética, moral y obviamente valores (.) Lo bueno de esta educación ésta en el proceso de implementación de la Ley N° 070, que incentiva el rescate de los valores socio-comunitarios. Estos valores se han abandonado en el trabajo, en la escuela, en la familia y por muchos factores como lo económico o social”*

Praxis de la educación comunitaria. En el relato del Prof. Azero, la Escuela-Ayllu de Warisata a las últimas tres normas educativas no incentivó principios o valores de innovación e incentivo hacia la productividad.

⁹⁷ El Centro de Formación de Educadores Comunitarios Polivalentes Avelino Siñani o CAS, inicio de manera formal actividades por la R.M. N° 252 de 1986.

“La educación tiene que ser útil, tiene que servir para algo, por eso digo: 12 años estamos en la escuela y al final no sabemos qué hacer, es un pérdida de tiempo; de ahí me cuestiono con los estudiantes cómo vamos a ser productivos e ir hacia la auto sostenibilidad como lo era Warisata”.

Valores en el currículo. Para el Prof. Azero, ahí está el reto de como la teoría debe llamarse a la práctica, por lo cual muchas veces no se pone en práctica y eso no hace avanzar la educación. Otra debilidad se visibiliza en las ESFM, según el Prof. Azero, donde el currículo al dividirse operativamente en tres aspectos: lo regional, lo diversificado y el base intercultural, a lo cual, el maestro o maestra además de tener una sólida y amplia formación deberá contar con la capacidad de adaptarse continuamente a los diversos desafíos curriculares.

La pedagogía actual en la región andina, sobre los valores es un campo recién trabajado, y hacia el futuro se debe rescatar y sistematizar. Sobre lo último, el Prof. Azero menciona: *“Sobre esto se los puede visibilizar en la actitud, en el comportamiento de la sociedad que es resultado de las dos anteriores normas educativas. En teoría conocemos lo que es la ética, la moralidad pero lo importante es la práctica, ¿cómo ponemos en práctica?, ¿cómo lo hacemos desde las ESFM y de ahí en las unidades educativas?”.*

Entrevista 12: Lic. Prof. Leandro Canaviri Q., Director de la Unidad Técnico humanístico “Las América” en Achacachi (6 años), con 21 años de experiencia.

Valores en el currículo. La observación del Prof. Canaviri sobre la temática de los valores en la Ley N° 070, precisa cierta contradicción o tal vez limitación en la lectura normativa en los procesos de formación o actualización docente. A lo cual manifiesta: *“Aparentemente la 070 más se enfatiza en valores socio comunitarios, pero... en la estructuración de los contenidos más se van orientados a perfilar un lineamiento en valores en la persona y hay al parecer ciertas contradicciones”.*

Formación docente en la práctica de valores (contra valores). Un parámetro que llama la atención en la totalidad de la entrevista al Prof. Canaviri, es sobre la formación docente actual, en especial aquellos docentes dedicados al Área de valores, espiritualidad y religiones, lo cuales solo desarrollarían una formación académica y no una formación integral. Así el Prof. Canaviri describe: *“Si, los recientes maestros los que están egresando están viniendo con cero valores y algunos con un índice de valores muy reducido (...) hay un déficit y como hay un déficit de atención en las aulas pues se genera otros fenómenos negativos”.*

Sobre la incidencia de la temática de valores en la institución educativa el Prof. Canaviri, nos manifiesta: *“... eso lo vemos en una gestión pasada, en una evaluación institucional. Los valores para unidad educativa o para las unidades educativas debería ser el pilar fundamental, el área más importante, de las unidades debería ser el docente de valores, religión y espiritualidad, pero más que todo en la parte de valores”.*

Ausencia de empoderamiento como práctica de valores en la Formación Docente. En una crítica, el Prof. Canaviri describe cierta debilidad en la falta de liderazgo pedagógico y de poca didáctica en el aula por los docentes del Área de Valores, Espiritualidad y Religiones, así nos detalla: *“Los docentes que dictan el área (Cosmovisiones y Valores) deberían generar un liderazgo, ellos deberían inducirlos en su forma de ser, enseñar, con su vida mismo que los valores es algo importante, pero esa situación no se da. ...ellos los ven a los valores como que: la responsabilidad, la puntualidad, el respeto, la disciplina, etc. y eso mencionan y repiten; pero no dicen cómo podemos lograr hacer responsables, que necesitamos para hacer responsables, para hacer respetuosos, cuál debe ser la práctica alcanzar ese indicador que es respetuoso”*

Para el Prof. Canaviri el docente del área de Valores, Espiritualidad y Religiones, además de tener aspectos académicos, pedagógicos y didácticos dentro del aula, debe lograrse de forma integral y expresarlo fuera del aula. Así, el Prof. Canaviri nos manifiesta: *“Por ejemplo, el profesor debería empezar, ser respetuoso, el debería saludar a todos los alumnos, a todos los papas, en la calle y todo lado, pero los profesores de valores a veces son hombres fantasmas, los que caminan por la calle, pero esos hombres “fantasmas” vienen de las normales, entonces yo creo que de las normales de la provincia Omasuyo, sobre todo de Warisata”*.

Con relación a Avelino Siñani, personalidad educativa El Prof. Canaviri sobre la pregunta del nombre: Avelino Siñani, discierne el contexto histórico que nos aleja de esa figura educativa y rescata algunos parámetros para los docentes actuales y venideros: *“En su época, el momento que genero la escuela ayllu, creo q para su época, su propuesta, su visión pedagógica funciona, pero ahora no podemos replicar son otros tiempos, pero eso si nos da referencia (...) hoy como maestros y maestras también podemos hacer una ruptura histórico, un quiebre histórico para buscar alternativas de solución para generar espacios o lugares donde poder ir avanzado”*.

Así mismo es consciente e integral al manifestar lo siguiente: *“No se puede replicar la experiencia de la escuela ayllu, porque es una época distinta, la base social es diferente”*.

Entrevista 13: Lic. Prof. Roberto Apaza Segarrundo, docente área de valores, espiritualidad y religión en la UE. Mariscal Santa Cruz, municipio de Achacachi, con 9 años de experiencia.

Currículo Comunitario. El profesor Apaza sobre la aplicación de lo comunitario en su ejercicio docente nos manifiesta: *“...hay contenidos que se debe tomar en cuenta y rescatar de acuerdo al contexto donde nos encontramos y eso considero lo comunitario cuando se trata de desarrollar una clase... (Pregunta rápida sobre la respuesta: ¿Rescata valores de la comunidad?) Nos encontramos en un lugar en un contexto en una zona andina, donde se practica ciertos usos y costumbres, y según la fecha se van revalorizando esos contenidos”*.

Valores en el currículo. En cuanto a los valores que se manifiestan en aula, el Prof. Apaza nos describe: *“Los que generalmente se dan a los estudiantes son: la puntualidad, la*

responsabilidad con sus obligaciones y deberes, la solidaridad, el respeto, la reciprocidad y el ayni”.

Valores en la educación - Comunidad Docente (Educación Comunitaria). Para el Prof. Apaza los valores en lo educativo necesariamente se desarrollan desde parámetros docentes coordinados, así nos manifiesta: *“Bueno la idea cuando tratamos de juntarnos entre todos los profesores en las reuniones que tenemos se trata de conversar, se trata de hablar que el trabajo debería ser en equipo, no solamente yo como encargado del área sino toda la comunidad todos los colegas debemos practicar valores dentro la clase siempre tratando de fortalecer estos valores que se van enseñando a los estudiantes”.*

Avelino Siñani, personalidad educativa. La percepción de este personaje para el Prof. Apaza, lo detalla así: *“Es un reconocido, alguien que ha empezado la educación, ha hecho toda una revolución digamos, lo que mucho más antes no ha sido así”.* (Pregunta rápida sobre la respuesta: ¿Y sobre la relación de A. Siñani y E. Pérez?) *“...es muy importante lo que ellos nos han dejado, como enseñanza porque estamos hablando no solo de conocimientos sino también producción de conocimientos”.*

Empoderamiento - Valores en la educación. Sobre el trabajo pedagógico de la unidad educativa con relación a los valores, el Prof. Apaza nos comenta: *“...muchos de los colegas y los profesores tratamos de llevar adelante estos contenidos, siempre tomando en cuenta el contexto donde nos encontramos, como vienen a ser el currículo diversificado (...) yo creo q habría q seguir trabajando en alguna forma en donde los estudiantes puedan confundir ciertos derechos que ellos tienen como estudiantes...”.*

Del anterior comentario, la relación del empoderamiento de los estudiantes sobre ciertos aspectos, como el ser sus derechos, también se trabaja dentro de la comunidad educativa, por el riesgo a tergiversarse si no se refuerza o recalca los valores necesarios o los desarrollados pedagógicamente, tal como manifiesta el Prof. Apaza a este aspecto: *“A veces coincidimos con algunos padres de familia, en que esta nueva ley o esta nueva educación debería tener ciertos límites, porque como se les da mucha libertad a los estudiantes y ellos a veces lo desaprovechan, no lo ven por un sentido bueno, ellos como hacen su parecer y nosotros tratamos de inculcarles valores para su bien como la puntualidad y tenemos q aplicar otros tipos de estrategias”.*

Entrevista 14: Prof. Palmira Velarde, docente UE. Mariscal Santa Cruz, con 17 años de experiencia.

Práctica de valores / valores en la educación. En la experiencia de la Profa. Velarde, el desarrollo de los valores en los estudiantes, con la anterior normativa, era una función obligatoria por parte de la comunidad educativa, así nos menciona: *“...en la 1565 había más aplicabilidad en lo que son los valores y en como se dice la educación parte de la casa, en si los docentes y papas teníamos un poco más de tomar una rigidez en el control, en la disciplina y se practicaba los*

valores con más énfasis a lo que es ahora”. Y en un contraste con la presente normativa, la Profa. Velarde detalla lo siguiente: “(los estudiantes) *están protegidos por las leyes y las normas, cosa que a los docentes y padres nos atan de manos y pies para poder aplicar o exigirles a los niños y jóvenes los valores*”.

Las leyes y las normas educativas presentes, en sus efectos sobre ciertos temas que antes no se visibilizaban, nos muestran al parecer que docentes y padres de familia estarían “limitados” al aplicar o exigir a niños y jóvenes, por ejemplo, valores de disciplina. De esta manera, se hace necesaria una proyección de estrategias pedagógicas (tanto en los hogares como en centros educativos) hacia una disciplina consciente.

Valores en el currículo. En la práctica docente y de contenidos de la actual normativa, que la Profa. Velarde recalca son: “*Los valores son el respeto, la tolerancia, la comprensión y la equidad de género*”.

Sistematización educativa de experiencias y actores sobre la ley n° 070. En la cuestión sobre si hay la necesidad o interés de sistematizar su experiencia docente sobre los valores, la Profa. Velarde nos menciona: “*Si tiene lo positivo, pero habría que analizar a profundidad lo negativo acerca de esta ley, pero con personas profesionales con personas entendidas en esta rama, que sean profesores que realmente analicen esto, no otros profesionales*”. Una evaluación interna y una evaluación externa de pares es latente en el desarrollo del currículo base.

4.1.4. Análisis cuantitativo de las entrevistas: Temática de educación

A continuación, se presenta en una tabla las categorías nominadas en el precedente subtítulo, extraídas de las entrevistas a los expertos y a los docentes de aula.

El análisis cuantitativo se hizo tomando en cuenta las categorías que eran similares, encontrándose frecuencia de categorías semejantes, las cuales son presentadas a continuación.

Tabla 4. CATEGORÍAS RECURRENTE EN LA TEMÁTICA DE EDUCACIÓN

VALORES	FRECUENCIA	
	N°	%
Escuela racionalista	2	%
Pedagogía del Ayni	1	
Practica ancestral educativa	2	%
Nuevo modelo educativo	5	%
Educación tradicional homogenizante	1	
Relación (E. Pérez y A. Siñani)	3	%

Avelino Siñani, personalidad educativa	5	%
Valores en el currículo	7	%
Valores en la educación	4	%
Currículo regionalizado	3	%
Participación social en educación	1	
Educación comunitaria	5	%
Formación docente en la práctica de valores	2	
Currículo comunitario	2	
Sistematización educativa de experiencias y actores	3	%
Empoderamiento de la comunidad	4	-
TOTAL	50	100%

Los resultados y análisis de este capítulo se lo llevaran a cabo en el siguiente capítulo, donde además se desarrollará la propuesta del presente estudio.

Lo que pasa es que la ética o la calidad ética de la práctica educativa liberadora viene de las entrañas mismas del fenómeno humano, de la naturaleza humana constituyéndose en la historia, como vocación para ser el más. Trabajar contra esta vocación es traicionar la razón de ser de nuestra presencia en el mundo

(Paulo Freire, 2001).

CAPITULO V

RESULTADOS Y PROPUESTA

5.1. Resultados

Entre los resultados que se presentan en el presente capítulo, están inicialmente los logrados en el trabajo de campo, y finalmente, la propuesta de un enfoque básico de currículo comunitario.

5.1.1. Sobre las categorías de valores

En el anterior Capítulo IV, se presentó la temática de valores, con la presentación de la entrevista en forma de categorías, las cuales fueron agrupadas mediante su recurrencia y deducciones similares. Este mismo procedimiento es aplicado a las 14 entrevistas. A continuación, en la Tabla N° 3 de comparación se situó las categorías más representativas y recurrentes en todas las entrevistas, logrando en la temática de valores unas 13 categorías:

- Valores en la vida
- Valores en la comunidad
- Valores humanos
- Valor de vida
- Valores etarios
- Valores y contra valores
- Valores estéticos
- Valores del medio ambiente
- Lo comunitario plurinacional
- Empoderamiento y practica de valores
- Identidad, pertenencia
- Valores a futuro
- Avelino Siñani

Asimismo, se presenta el grafico circular con las nueve categorías más repetidas (más de una vez) en la temática de valores:

Gráfico N° 4

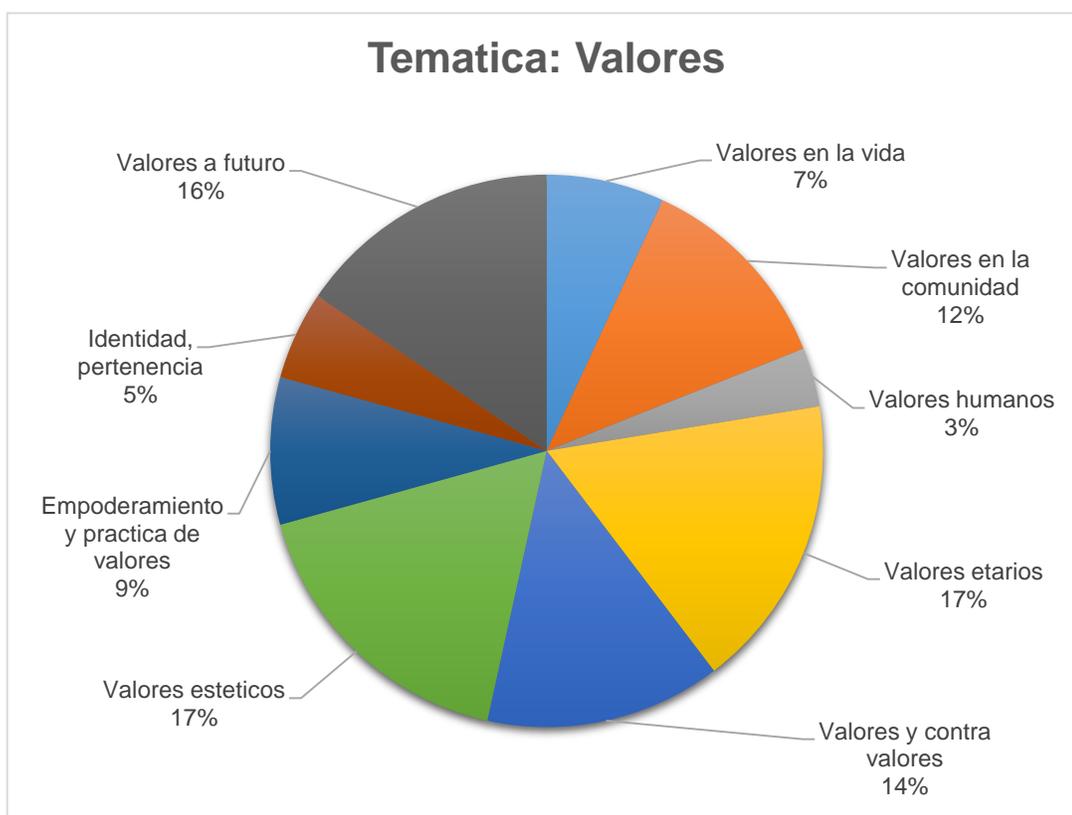


Figura 14. Elaboración propia.

Como ya se mencionó, en la tabla N° 2 son 13 categorías que se desatan de las entrevistas realizadas, pero solo 9 categorías son las que se repiten o se acercan a una categoría similar, esto se puede apreciar en el gráfico N° 4. Además, se percibe en el mismo gráfico que cinco categorías son las más recurrentes: los Valores estéticos y los Valores etarios contienen cada una un 17%, los Valores a futuro son 16%, los Valores y contravalores son 14% y los Valores en la comunidad son 12%.

En resumen, el porcentaje es distribuido en su mayoría en cinco categorías, donde los Valores estéticos, los Valores etarios, los Valores en la comunidad, los Valores a futuro y los Valores y contra valores, serían los parámetros más necesarios en un enfoque básico de educación comunitaria.

Para la reflexión, las categorías que resaltan ciertos valores y apreciaciones son producto de principios, costumbres y conocimientos en mayor parte desde los NPIOs. Siendo los Valores etarios, los Valores a futuro y los Valores y contravalores, la característica dinámica socio-cultural de cualquier sociedad y es indudable que su percepción, desarrollo y perspectiva en el plano de las aulas es determinante.

En las entrevistas, también pueden identificarse aspectos equivalentes que se rescataron y describieron en el marco y análisis teórico en capítulos anteriores del presente estudio, así se mencionan los siguientes aspectos educativos relativos a los valores:

- La difusión al mundo del término *Suma Qamaña*, que en la actual Ley es el modelo de Vivir Bien, donde se recupera todos los principios de paridad, de complementariedad, de reciprocidad.
- Los valores estéticos son los más importantes para una educación integral, como lo menciona el Popol Whu el tejer y la filosofía son sinónimos. Es decir la actividad consciente y útil.
- De haber un hilo conductor, que recoja todas las experiencias y especialidades de cada pueblo y de forma armónica entrelazar los demás currículos, como se mencionó este sería el *Suma qama Qamaña*, es decir que se está desarrollando un nuevo modelo de currículo de los NPIOs en Bolivia.

5.1.2. Sobre las categorías de educación

En el anterior Capítulo IV se presentó la temática de educación, con la presentación de la entrevista en forma de categorías, las cuales fueron agrupadas mediante su recurrencia y deducción similar. Este mismo procedimiento es aplicado a las 14 entrevistas, posteriormente, mediante la Tabla N° 4 de comparación, se situó las categorías más representativas y recurrentes en todas las entrevistas, logrando en la temática de educación unas 16 categorías:

- Escuela racionalista
- Pedagogía del Ayni
- Practica ancestral educativa
- Nuevo modelo educativo
- Educación tradicional homogenizante
- Relación (E. Pérez y A. Siñani)
- Avelino Siñani, personalidad educativa
- Valores en el currículo
- Valores en la educación
- Currículo regionalizado
- Participación social en educación
- Educación comunitaria
- Formación docente en la práctica de valores
- Currículo comunitario
- Sistematización educativa de experiencias y actores
- Empoderamiento de la comunidad

A continuación, se presenta un grafico circular con las categorías más recurrentes mencionadas de la temática de educación:

Gráfico N° 5

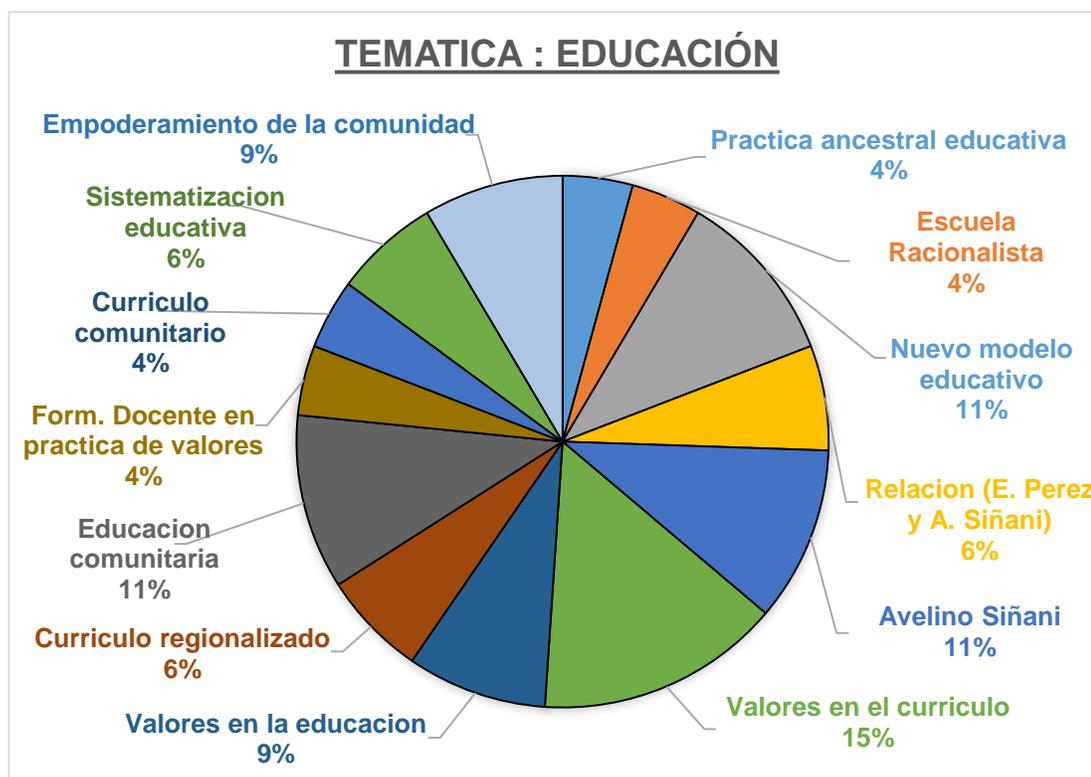


Figura 15. Elaboración Propia.

En la tabla N° 4 son 16 categorías relacionadas con lo educativo, que se desatacan de las entrevistas realizadas, pero solo 13 categorías son las que se repiten o se acercan a una categoría similar, esto se puede apreciar en el gráfico N° 5, donde la categoría “Valores en el currículo” es un 15% y las categorías “Nuevo modelo educativo”, “Avelino Siñani” y “Educación comunitaria” con 11% cada una, finalmente, las categorías “Empoderamiento de la comunidad” y “Valores en la educación” con 9% cada una, son las categorías más recurrentes.

En resumen, la mayoría del porcentaje distribuido está en seis categorías, donde las categorías de Avelino Siñani y Empoderamiento de la comunidad son indudablemente parte de la experiencia de la Educación Alternativa en Bolivia⁹⁸, además de contribuir a la construcción de la normativa y currículo base de la Ley N° 070 aun trascienden para formular los fundamentos base y establecer un enfoque básico de educación comunitaria.

Para la reflexión, entre la educación andina ancestral y la educación occidental existen muchas diferencias, pero si se profundiza en los antecedentes de la educación occidental, en

⁹⁸ Se recomienda ver la extensa y rica conformación de las experiencias de la Educación Alternativa en Bolivia, en *Proceso. Educación y Pueblo. 1900-2010* (2012), por parte de Javier Reyes A., el cual es un gran formador alternativo y muy querido por todos los que logran querer la educación en alguna medida.

especial, la educación griega y en la obra más pedagógica de Aristóteles (La ética Nicomaquea) se ven más puentes y similitudes:

- La actividad social es preponderante para desarrollar una conciencia integral, la realidad de la vida es el constante fluir de donde se saca la cultura y el avance humano.
- Una vez cimentado los valores en la familia pueden ser ejercidos, ser practicados en la comunidad.
- La educación o formación de la población debe ser en relación primero con la comunidad de origen y luego de forma familiar y finalmente individual, pero una forma individual que busca siempre el equilibrio y el constante aprendizaje. La actual tendencia educativa invierte esta estructura donde la formación individual es muy ponderada, siendo con relación a lo familiar minimizada y finalmente, casi imperceptible hacia la comunidad de origen. Como menciona Freire es una sociedad no politizada.

Finalmente, entre las categorías más reiteradas en el análisis de las entrevistas está la de “Práctica educativa ancestral” muy ligada a la categoría y noción de “Educación comunitaria”, que se relaciona con la categoría de “Nuevo modelo educativo”, que sin duda son parámetros del actual sistema educativo boliviano; también está la categoría de currículo regionalizado un logro anhelado de los NPIOs.

5. 2. Propuesta de bases y fundamentos para un enfoque de currículo comunitario plurinacional

Para iniciar esta propuesta, es necesario definir inicialmente que principios y perspectivas se encontraron y desarrollaron en los Capítulos IV y V, que finalmente, ayudara a desarrollar el enfoque básico de currículo comunitario.

5. 2. 1. Los Valores y Fundamentos de un currículo comunitario

Entre los parámetros teóricos y categorías encontrados en el trabajo de campo y análisis, se ven muchas continuidades y relaciones con los valores y fundamentos de la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata. Así se desarrollará la focalización de las categorías más recurrentes en constructos gnoseológicos⁹⁹:

- De los valores etarios, en especial del respeto a los abuelos.
- De los valores estéticos que no son muy trabajados ya sea en el desarrollo curricular, como también en la formación docente en los ESFMs, y por ende en el proceso pedagógico – didáctico de aula.

⁹⁹ La gnoseología, llamada también teoría del conocimiento, es la rama de la filosofía que estudio la naturaleza, el origen y los límites del conocimiento (Cortez, 1996).

- De la proactiva de valores, en especial la espiritualidad andina.

Por falta de una estructura teórica limitada por los objetivos de investigación, el estudio no pudo abarcar algo más integral, y finalmente, por las exigencias tanto materiales como de tiempo el estudio tuvo que limitarse por el momento a tres fundamentos culturales del enfoque básico de currículo comunitario, las cuales se desarrollan a continuación:

Las exhortaciones de los mayores: IWJHA¹⁰⁰

En resumen, son testimonios de originarios aymaras: Estanislao Choque, natural de la cultura Quillaca (Oruro) y Javier Lara, natural de la cultura Carangas (Oruro). Ellos asistieron al encuentro de Amawtas de las culturas originarias de tierras bajas y altas, también con los profesores rurales y urbanos reunidos en talleres de construcción del nuevo currículo de la educación boliviana, auspiciados por el Ministerio de Educación, realizados entre 2006-2007¹⁰¹.

Los consejos consustanciados de los mayores, los abuelos y abuelas comparten con los menores, siendo estos consejos producto de los hechos acaecidos en la vivencia cotidiana, las nombran: *Iwjha*, se inician en el periodo de la niñez, *chiqa sarantasita*, significa “vas a caminar correcto”. Conservándose como guía principal los signos del entorno para los aprendizajes, estas enseñanzas son apoyadas en la familia y la comunidad con ejemplos concretos de hacer, conocer, cuidar y respetar a los mayores y la madre naturaleza.

La *wawa* (niñez), las encargadas de cuidar las *wawas* son las mujeres, cargadas en su espalda, donde el niño o niña aprende los gestos de comunicación y las normas de la comunidad en sus primeros años de vida y luego las sueltan para que se incorporen al mundo comunitario y la escuela.

Las *iwjhas* en las edades de pubertad y adolescente (*llokallas, majta, waynuchu, wayna*), se estructura diferenciadas por sexo los acompañamiento en la realización del trabajo a través de *irpiri*, “persona que guía”, y *arkiri*, “persona que recibe la enseñanza de un maestro” (Layme. 2004: 36). Donde las recomendaciones a manera de consejos constituyen no sólo experiencias sino sabiduría de la vida, en las edades de 10 a 15 años (*llokallas o imillas*) aprenden y comprenden sus responsabilidades, cultivando a través del ejemplo, cualidades del pastoreo, cosecha, tejido y trenzados de lana: *mismiña, qapuña, k’anthiña*¹⁰².

¹⁰⁰ Utilizo IWJHA, en vez IWXA o IWXAÑA como escribe Feliz Layme, porque la “jh” expresa más realidad de la voz que mientras con sólo “x”; además en Bertonio “aconsejar”, es *eukhatha*.

¹⁰¹ Lamentablemente, las memorias internas aún son documentos no publicados por el Ministerio de Educación. Estos testimonios (conceptos, apreciaciones, principios, etc.) fueron recogidos de forma manuscrita en su exposición en los diversos talleres.

¹⁰² Del Aymara: Mismiña, “torcer fibra en forma gruesa”; qapuña, “hilar, reducir a hilo”; k’anthiña, “torcer frecuentemente dos hebras dobladas de una hilada” (Layme. 2004: 40).

Las *iwjhas*, para los jovenzuelos o jovencitas (*waynuchu – k’ajuta tawaku*) estaban dirigidas hacia la reproducción: cualificación de las técnicas del arado, talar o sacar *thula*, limpiado de piedras y pajas de las chacras para el sembrado.

Las *iwjhas*, para los jóvenes de 18 a 21 años, *Wayna* (joven) y *Tawaqu* (mujer Joven), están centradas en el aprendizaje de los quehaceres cotidianos, aumentándose responsabilidades en el cumplimiento de las labores en la casa como en el pastoreo, chacra, crianza de animales.

Las *iwjhas*, en la juventud (*wayna*), se tienden a realizar de forma individual, tanto el joven en quehacer de la chacra y otras actividades destinadas al varón, también para las jóvenes mujeres se tiene el tejido y el cuidado de la casa, en ambos casos coinciden en la obligación de conocer los límites del terreno de la familia y de la comunidad, como el tratamiento de semillas para la siembra, es decir, van tomando una cierta independencia con responsabilidad personal.

Las *Iwjhas* en el matrimonio, *jaqichasiña*, son recomendaciones paritarias a la pareja de novios, es decir, las dos familias de ambas partes tanto de la mujer como del varón realizan exhortaciones por turno. Evalúan a la pareja en la forma cómo van a emprender la vida; las pautas son los productos, los roles y las experiencias en tejido y la preparación de alimentos para las mujeres, el cuidado de los animales y el sembradío para los varones, son elementos relevantes para la apreciación, si están o no están maduros para el matrimonio; así los novios tienen que demostrar las atenciones a los mayores y el respeto a las normas de la comunidad.

Una vez casados (*jaqichasita*) tanto los varones como mujeres, deben alejarse del grupo de los jóvenes y aliarse en el conjunto de los casados, respondiendo en los deberes sociales y rituales siempre en pareja tanto en la familia origen como en actos públicos.

El servicio a la comunidad, que la *iwjha* expresa, generalmente priman el bien común colectivo, el proceso de integración de la nuevas parejas casadas a la comunidad es responsabilidad de todos, es decir, las personas mayores transmiten valores como orientadores o guías, porque ellos cumplieron con los servicios a la comunidad.

Los roles de los integrantes de la nueva familia varón y mujer se esclarecen definitivamente, porque van a transmitir obligaciones de trabajo y deberes habituales a sus hijos en la pareja, que están establecidas complementariamente en la racionalidad comunitaria. Por ejemplo, “la crianza de *wawa*–niños, *wawa*–plantas y *wawa*–animales, está a cargo de las mujeres..., en la división de labor, las mujeres se encargan de la producción y reproducción de los elementos dentro del dominio de su influencia...” (Arnold - Yapita. 2005).

Sin duda, la función principal de la responsabilidad del hogar generalmente tiene funciones distintas, como “la autoridad masculina se vincula con la esfera pública. La autoridad femenina se basa en la producción y crianza de *wawas*”. (Arnold - Yapita. 2005).

En fin, *Jaqui* (persona), relacionado con la comunidad no sólo logra el prestigio a través del cumplimiento de las responsabilidades, sino una actitud de interacción con todos, el respeto con los mayores, la naturaleza y los rituales.

La Estética de la Escuela Ayllu

El arte mismo es una necesidad humana –según G. Francovich– que los valores surgen dondequiera que se busquen goces desinteresados y puros. La verdadera capacidad estética de la América está en la sangre del indio, afirmaba Gamaniel Churata¹⁰³. En este contexto, Avelino Siñani Cosme, pensó y actuó en busca de una satisfacción “de todos” y la suya, que algún día alcancen los aymaras la libertad y un estilo de vida propia; conjuntamente con Elizardo Pérez fortaleció la complementariedad recíproca en la Escuela Ayllu.

La estética en términos de complementariedad, sigue la racionalidad andina: *Qhipar Nayra-ru Uñtasawa Sartaña*, “mirando atrás y adelante hay que caminar”. Es un proyectarse franqueando el presente. Pero surge el problema en el denominado arte “indigenista”, el defecto fundamental de adolecer básicamente del sentimiento nativo que pretenden representar en sus expresiones artísticas algo estilizadas; según De Béjar (1942)¹⁰⁴, es “una eterna inhibición del alma aborígen escondiéndose en las breñas de las montañas y llanos en un grandioso gesto de estoicismo e incomprensión” (pág. 12). Sin duda, en el fondo, es la invisibilización sistemática de la expresión del arte propio del nativo, mostradas a veces dichas expresiones de arte como mero folklore, expresión simplemente para ver no más, o como retaceando aguayos, esa imposición parece indisposición de la mente “boliviana” que se hace latente. Por eso será necesario un pensamiento del qip nayra.

Sin embargo, está abierta la posibilidad de percibir el paradigma característico comunitario que viene del pasado, pues se sitúa en lógicas de los pueblos, que reaparece en el arte creado y plasmado en Warisata en los años 1931 -1940. En aquella época, el arte expresión inseparable de la vida, constituye el arte pensado y apreciado por las multitudes hambrientas en el país, como “pan para sus cuerpos y para sus almas; para los que mantienen viva su fe en el destino histórico de su raza” (De Béjar. 1942: 13).

Esta tendencia habitada de inquietudes humanas buscan “la definición en el esfuerzo que habrá de culminar con la interpretación genial de un arte puramente indio: el actor principal es el mismo hombre del agro o de las minas” (De Bejar, 1942: 13). Como ocurre ahora, en el estilo creativamente adoptado por el pintor Roberto Mamani Mamani. “Línea vigorosa”, es la energía

¹⁰³ Arturo Peralta se anota con seudónimo Gamaniel Churata, sentencia “la forma de hacer estética americana es hacer de América un mundo indio; que será indio siempre, si la genésica de la cultura la suministra el habitante en cuanto naturaleza y fruto” (Churata. 1953: 17).

¹⁰⁴ De Bejar, Edmundo. “Un nuevo arte se está forjando en Warisata”. En Revista Amauta, La Paz, febrero de 1942.

fuerte del trabajo que surge desde lo profundo del ser aymara, presencia ético – moral en la actitud misma, que continua el ejemplo de los pueblos originarios andino-amazónicos.

El edificio central de Warisata denominado “Pabellón México”, muestran los tallados y fondos en roca y en madera (puertas) el esfuerzo y la energía del hombre aymara, como estética propia de vida que se expresa en el trabajo productivo. Las portadas laterales del edificio constituyen un legítimo orgullo del tesoro artístico que expresa la leyenda andina de los *Titis* (jaguas), emergente está, la expresión viva de la fuerza natural orientadora del espíritu indígena originaria el *Ajayu*; en el frontis central del edificio, se sitúa la *Chacana* o la Cruz Andina. Aunque encontrándose, otras expresiones culturales matizadas con estrellas y martillos de tinte marxista.

En consecuencia, el arte nativo originario de Warisata, según Edmundo De Bejar, la educación indígena impone una directriz de expresión del arte natural comunitario, no es palabreada ni “tendenciosa” y sin aislarse de la estética universal. En este sentido, la expresión artística de Warisata inquiera en su perfil pujante una corriente de evolución continua y de interpretación del alma indígena originario; “está próxima a considerarse como una tendencia definida de las escuelas artísticas campesinas” (De Bejar, 1942:12); ese estilo prosiguió mientras se edificaba los núcleos escolares en el territorio nacional. Pero, incluso la proyección del arte productivo fue liquidada con el cierre de la Escuela Ayllu, porque los enfoques y currículos educativos posteriores para área rural fue impuesta desde la ciudad, que no tomó ninguna situación del contexto local.

En la actualidad, el argumento central del arte de Warisata está siendo visibilizada, desde un escenario epistemológico diferente, con precisión hermenéutica en la relacionalidad de la lógica propia y ontológicamente auténtica del aymara.

Aproximaciones a la espiritualidad andina

El mito trasmite otra manera de acceder al conocimiento, por eso para comprender el mito se necesita nuevos instrumentos de racionalidad, como los métodos de la lógica aymara, el *qip nayra*, que dejan idear y acceder a la integralidad de los hechos.

Para el trabajo de la descolonización no sólo es identificar los esquemas enajenantes tradicionales, sino es establecer argumentos revolucionarios que visibilicen el sentí-pensar y gustar a cerca de la espiritualidad y el misterio de la vida del ser andino-amazónico.

El “mito aymara ilustra, que en lo alto los dioses, –según Alden Mánson– la hermana de *Illapa* guardaba la lluvia en una jarra, que al romper la jarra por *Illapa* surgían los truenos” (Vargas. J. 2005), esto significa que los dioses originarios no eran uní-poderosos sino que el par primordial (dioses varón y mujer) compartía las labores, es decir, el principio de la lucha de

paridad de opuestos en complementariedad se imponía, existiendo la posibilidad de dicha unión la creación de un nuevo horizonte.

En la racionalidad de complementariedad el ambiente natural y cósmico son considerados como vivos, sale del marco no lineal de relación sujeto y objeto, constituyendo el vínculo cara a cara entre el sujeto y sujeto, o sea, está bajo una lógica de interacción *circular abierta sujeto y comunidad*. Así, concurre el espíritu integrador colectivo en términos de relacionalidad armónica del conjunto que no excluye a los opuestos, sino que toma en cuenta logrando complementar sin destruir su identidad simbólica.

La concepción de espiritualidad andina comprende el profundo sentido de la vida, invita a entender el entorno viviente de manera armónica, equilibrada y complementaria. Es la base organizacional del cosmos que es paritaria: arriba y abajo, derecha e izquierda, etc., desdoblándose cada uno en orden cuatripartito, por ejemplo, el paradigma *Chacana* o la Cruz. Siendo la espiritualidad andina una parte vivenciada muy importante ligado a producción y reproducción de la comunidad en el mundo aymara. “Los ritos aún enfocan memorias y símbolos ancestrales, sobre todo en el contexto de las prácticas y actividades locales que se relacionan con los modos de producción y reproducción de la comunidad” (Arnold, D. - Yapita JD. 2005).

Con esta orientación, el proceso dinámico de la construcción y recepción del conocimiento andino se refiere a:

...el procesamiento corporal del saber y su interacción con la memoria, en las dos sedes principales del cuerpo, el corazón (*chuyma*) y la cabeza (*p'iq'i*). Se logra este procesamiento mediante el movimiento de los flujos corporales, sobre todo la sangre (*wila*) y el aliento (*sami*), que transmiten el conocimiento entre corazón y la cabeza y, finalmente, la voz. (Arnold, D. - Yapita JD. 2005).

De esta manera, se entiende el razonamiento hecho carne en el proceso del hecho cognoscitivo.

El aprendizaje armónico en la pedagogía andina muestra un enfoque comunitario, diferenciándose de una manera sustancial la concepción de educación; “poco se usa la idea de “enseñar” a alguien... se reconoce que el conocimiento de la “persona que sabe” (*yatiri*) o la “persona que hace saber” (*yatichiri*) está depositada en su corazón (*Chuyma*)” (Arnold, D. - Yapita JD. 2005). En términos aymaras el concepto *Chuyma* se inscribe en la conciencia, porque no sólo utiliza la complejidad del sentimiento sino también la precisión de la razón.

Para terminar, los pueblos indígena–originarios no sólo han conseguido atesorar una espiritualidad en la interioridad de la comunidad plural, sino han tejido procesos dinámicos relacionados con el ecosistema. La variedad de climas (104 ecosistemas existentes en el mundo, 83 están en los Andes), es patrimonio de la potencialidad andina, ya que “la biodiversidad en complementariedad es la riqueza cultural y espiritual que da el suelo, al sistema configurado de la

comunidad biótica de los Andes, donde se tejen redes mancomunados compartidos en un ecosistema biosférico” (Yampara, S. 2005: 134).

5.2.2 *Un enfoque básico de currículo comunitario*

5.2.2.1. *Una forma de entender el currículo comunitario y su proceso.*

Debemos iniciar determinando lo que la presente propuesta entiende por enfoque, para esto el artículo de Giraldo *et al* (2012), nos dan una acepción adecuada para tal fin:

Un enfoque no es un modelo que pretenda explicar una realidad determinada ni un conjunto de prescripciones específicas acerca de una forma particular de hacer (...) Es más una descripción, un conjunto de presupuestos o características que permiten dar cuenta de una situación y unas disposiciones acerca de un ser y hacer que cobran significado dependiendo de los contextos en los cuales se sitúan. Los enfoques curriculares reflejan la visión del mundo, los valores, las actitudes y las prioridades respecto al conocimiento que se han delineado de manera deliberada o no, acerca de los procesos educativos (Giraldo et al. 2012: 76).

De esta manera, esta propuesta de enfoque además tiende una perspectiva curricular crítica, es decir:

La perspectiva crítica, por su parte, llama la atención acerca de los diferentes supuestos que subyacen al currículo y que no se hacen explícitos, así como lo que se ha dejado por fuera de él. Todo lo que está presente, de manera implícita o explícita, y lo que está ausente, tiene efecto en la formación, en la constitución de sujetos (Giroux citado por Giraldo et al. 2012: 77).

5.2.2.2 *Lineamientos de un currículo comunitario*

Saberes y conocimientos que trascienden en el tiempo.

Con todo lo abordado, más los anteriores puntos del presente capítulo, se presentara una propuesta de enfoque de un currículo comunitario.

Varios teóricos de la pedagogía y de la educación coinciden que el resultado innato de la curiosidad, meditación y práctica es el saber. Este saber permitió a los primeros asentamientos humanos lidiar y/o entender a lo que le rodeaba.

Pero este “saber” inicial no se queda como proceso arqueológico sino que se desarrolla y transmuta en la evolución cultural y tecnológico del hombre, algunos lo llamarían en el S. XX “educación permanente o continua”, otros “filosofía educativa - liberadora”, “educación popular” y muy recientemente “aprender a aprender”.

Pero sea como se lo llame el saber que trasciende el tiempo es denominado: valor universal o esencial, esto según los griegos y en especial Aristóteles, para el cual los valores y principios que regiría la sociedad griega de ese entonces debería ser a favor del ciudadano, pero sobre todo hacia la polis o ciudad estado griega, un singular parecido al sistema político territorial de los

Andes precolombinos donde la estructura del ayllu permitía la aparición del individuo pero hacia el crecimiento del ayllu¹⁰⁵ o comunidad como se lo concibe actualmente.

Desde esta lógica pre-occidental del saber, surgen ya desde principios del S. XX en Bolivia los saberes y conocimientos de los NPIOs. Saberes que además de transmitir formas de relacionamiento más allá de lo social, nos permiten armonizar con otras culturas ya que en sus principios aún se mantienen valores universales. Estos conocimientos y valores de los NPIOs insertados en la CPE y en la Ley Educativa N° 070 transitan un camino, como mencionan los especialistas y docentes entrevistados en este trabajo, de unos valores del pasado a unos valores plurinacionales.

Entre los valores que más se destacan están los valores comunitarios, así como la búsqueda de pedagogías para la práctica de valores tanto en la formación docente como en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Lamentablemente ciertos valores como los estéticos y los generacionales están laxos tanto en el desarrollo de las disciplinas como en los procesos de formación docente. Estos valores y principios son fundamentales para el desarrollo del criterio de pertenencia o identidad que tanto se anhela.

Los modelos y políticas educativas antecedentes delimitados al bilingüismo, disgregan los esfuerzos estatales y en cierta medida la atención solo a ciertos NPIOs, desarrollando solo los idiomas aymara, quechua o guaraní, tanto así que los procesos de alfabetización y post alfabetización que deberían ser instrumentos de recogida y sistematización de lenguas ahondan más la desaparición de lenguas antiguas de los demás NPIOs y por ende, cosmovisiones que nos podrían ayudar además en procesos pedagógicos intra e interculturales.

De la educación indígena a la educación comunitaria, una nueva pedagogía.

Como ya se mencionó en capítulos anteriores de este trabajo la Educación Nativa, siempre estuvo presente en la población boliviana desde su conformación en 1825, pero de forma ocultada y sobrevalorada por los distintos gobiernos y políticas, desarrollaron un Estado que veía al indio como el “problema”.

En la fase histórico-social de la modernidad en el S. XX, que además de teorizar sobre la educación rural y campesina, denominativos que trataban de ocultar a lo nativo, traerían la democratización de la educación de las “masas”, donde estas “masas” eran de contexto urbano y por lo cual se produciría la enajenación ciudadana en los procesos de migración en la última década del S. XX, de las “masas rurales” no concebidas a futuro por las políticas educativas contextuales

¹⁰⁵ Sistema de autoridades comunales en los Andes. Sobre este aspecto revisar el artículo de Junko A. Seto “Los MallKus de Uraquita...” en Revista Integra N° 22 de enero-abril de 2015 del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz – Bolivia.

de esas épocas, de ahí la conformación de términos normativos como “educación no formal o alternativa” que a pesar de tener variados enfoques y poblaciones meta, su principal perspectiva era la población nativa rural y migrante, población más numerosa según los censos del S. XX; otra solapa a la Educación de los pueblos nativos.

Es mediante el empuje de lo comunitarios, no solo del área andina o tierras altas sino rescatar y revalorizar los de tierras bajas; valores etarios y/o generacionales, y no solo por el desarrollo tecnológico y científico separa más a las personas más ancianas y a las más jóvenes, sino por la pérdida de transmisión de valores ancestrales o de vida que puede ser de forma horizontal; en fin, los valores estéticos que además de conjugar belleza y libertad de espíritu, son los motores que reflejan la realidad mediante las artes ya sean “prácticas” como los tejidos y la música, ya sean de percepción como la pintura y la poesía.

Simbiosis de la escuela en comunidad y viceversa.

Como se puede apreciar en el análisis teórico como en la voz de los inmersos en educación, la separación de la escuela y la comunidad todavía aun es igual como lo fue en el Código de 1955. Por lo cual se plantea ciertas estrategias para acortar esta distancia.

- Sistematización de experiencias educativas nativas en todas las comunidades del territorio nacional.
- La formación docente y en el campo de la estética, como lo mencionaron depende: solo de los maestros, los maestros de arte, la “Reforma Educativa” como la ley 070 no te dice nada, solo insta a una recuperación cultural. Aquí se ve que la recuperación debe hacerse de manera productiva, es decir ir acorde con el calendario agrícola de cada comunidad, buscando fortalecer la cosmovisión de los NPIOs pero de manera integrada en la comunidad y no como una receta de las ESFMs.
- La consecución de los valores de los NPIOs, como el Ayni en los ESFMs como en las Unidades educativas debe ser forma continuada y productiva, es decir que se realice cada tres meses, como la construcción de criaderos, laboratorios, caminos o senderos necesarios, ecología y reciclaje, etc. donde la comunidad pueda contar con las ESFMs o con sus unidades como si fuera un comunario mas, así la aprehensión de valores, conocimientos y saberes por parte de los futuros profesores será integral.

Esta breve propuesta de enfoque curricular es resultado del trabajo del análisis teórico y del trabajo de campo realizado, que puede ser un insumo para un futuro diseño curricular, para formular recomendaciones para los currículos regionalizados o hacia un futuro tronco común de un currículo comunitario.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Antes de presentar las conclusiones del estudio, es oportuno hacer una relación significativa entre el marco teórico (conceptual) que se desarrolló desde el origen de sentires, pensares, ideas y pensamientos o lógicas de los pueblos, que marcaron constructos de entrada para el desarrollo del presente estudio. Por ejemplo, la trasmisión de los valores a través de los Iwjás (experiencias comunicativas a seguir valores ancestrales), estas prácticas socioculturales más que una educación fue una formación de las personas a la realidad del contexto y entorno de la vida.

Los problemas se mueven alrededor de los contextos y entornos, por eso las propuestas no pueden obviar aquello, sino a ser tomadas como una realidad básica para cualquier proyecto educativo, tal fue la Escuela Ayllu de Warisata (1931 - 1940). Paralelo al del marco conceptual se recoge la actuación educativa de Avelino Siñani (biografía y algunos logros) que enunció los caminos guías relativos a la “educación” de la cultura andina en complementariedad con lo amazónico de los pueblos ancestrales. Un logro importante de Siñani fue la mediación estratégica entre la educación pragmática occidental de E. Pérez y la educación de los pueblos liderada por los Amawtas. Ciertamente, en esos contextos y entornos de los pueblos se llega a percibir los valores comunitarios, por ejemplo, se visibilizan las raíces ético-morales en las relaciones del Ayni, Minka o Waki y otros.

Una filosofía de la educación necesita o requiere de una base sólida no solo política o histórica, sino que el pensamiento filosófico educativo se asiente en raíces culturales de los pueblos para que fortalezca los orígenes identitarios. En el caso de la investigación, nos permitieron precisar una salida: la necesidad de los currículos comunitarios.

Así, el objeto de estudio del presente estudio es el análisis del currículo o prácticas educativas que los NPIOs desarrollaron en la educación boliviana, como se anticipó en la teorización de los antecedentes previos al S. XX, focalizando en la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata y uno de sus actores: Avelino Siñani Cosme, así como la influencia hasta el actual sistema educativo. En este aspecto objetual la influencia y carga de valores así como principios son los rectores actuales de la CPEy por ende del sistema educativo boliviano. Sin embargo, en la ejecución curricular (diseño, desarrollo y evaluación) tanto en la formación docente como en la educación regular el proceso de enseñanza aprendizaje la dimensión del Ser esta disminuida ya que los procesos didácticos que aún se mantienen son áulicos y no comunitarios, es decir que los procesos y contenidos de las dimensiones en especial de la del Ser,

debe realizarse fuera del aula y en concordancia con el núcleo familiar y la comunidad, esto para algunos es una utopía pero existe la experiencia de los CETHAs y otros que desarrollaron principios, valores y procesos de educación comunitaria armónica con la comunidades por más de tres décadas. Además recordemos, que estos principios y valores comunitarios son no causales ni lineales sino circulares y cíclicos en relacionalidad, permitieron prácticas pedagógicas con el conocimiento comunitario de Avelino Siñani, dando trascendencia a la Escuela Ayllu de Warisata.

Por tanto, las referencias del marco teórico y conceptual han permitido ingresar al tema. Por una parte, se distingue de las ideas y acciones educativas de Avelino Siñani, por otra, se realiza una aproximación a los valores y fundamentos del currículo de los pueblos; a base de lo planteado se analiza los datos de las entrevistas a los especialistas y algunos docentes.

A continuación, se realizó inicialmente un cotejo de los objetivos específicos del estudio y su logro, en la consecución de estos se llegó al objetivo general como la suma de los objetivos específicos. En este tejido argumentativo se pudo trabajar los siguientes momentos:

6.1 Según los objetivos de estudio.

En cuanto a los objetivos específicos de este estudio:

OE1. Identificar las características fundamentales de un currículo comunitario en el proceso de educación y de formación de los NPIO-Aymara de La Paz y determinando la acción del Amawt'a Avelino Siñani.

Se puede señalar que se identificó valores, principios y pedagogías de los NPIOs que son coincidentes aun con la acción de Avelino Siñani en la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata, por lo cual se puede entender como parte de prácticas educativas que determinan un currículo comunitario de los pueblos. Además se describió tal análisis teórico en el Capítulo III.

OE2. Describir los elementos del currículo comunitario en el proceso de vida y de convivencia cultural del pueblo aymara de La Paz, a través de la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata.

Desde la experiencia de Warisata y el caminar de la educación de los NPIOs se pudo desarrollar herramientas para identificar elementos que nos hacen ver que aun en el actual sistema educativo tiene falencias y descuida ciertos principios y valores comunitarios. El proceso que se llevó a cabo para realizar este objetivo es desarrollado en el Capítulo IV.

OE3. Sistematizar los componentes esenciales de la educación indígena aymara de La Paz, como basamento de valores hacia un enfoque fundamental de currículo comunitario.

Por tanto, en la suma de objetivos logrados se pudo proponer un básico enfoque curricular en miras para proponer un diseño curricular macro o como recomendaciones a las actuales estrategias curriculares. Este marco propositivo se desarrolló en el Capítulo V.

Sobre el objetivo general del estudio

OG. Desarrollar un enfoque básico de currículo comunitario fundamentado, desde los conocimientos educativos y los valores culturales del pueblo aymara de La Paz.

Además de conseguir desarrollar un enfoque en OB3, mediante el desarrollo de los OB2 y OB1, se obtuvo diversas apreciaciones y parámetros que se detallan a continuación:

Entre los principales resultados:

- La castellanización a través de la educación para la uni-formación de la masa indígena, imponiendo únicamente una religión e idioma. Aun es latente y contra ese hecho formativo y de valor se trabaja con lentitud en los ESFMs y aulas del sistema educativo boliviano.
- Lo que resalta de la labor educativa de Avelino Siñani, es la des-construcción de la pedagogía oficial con la incorporación de la lengua y el pensamiento andino-aymara originario. Elementos que han servido para plantear una educación integral a partir de la realidad del contexto cultural del educando, es decir, Avelino Siñani comprendió no únicamente a la persona o jaqi como lo propio, sino al otro como hermano.
- La división entre la escuela y la comunidad sigue estando vigente.
- Los principios de complementariedad y reciprocidad comunitarias contenidas en el pensamiento aymara-quechua, muestran una solidaridad social importante, una relacionalidad humana eficaz hasta ahora, en términos de convivencia de pluralidad de ideas, ritualidad de la vida y respeto a la madre naturaleza; donde el ser humano tiene mucho que ver con el contorno y su complemento personal en la comunidad, pero esto se está perdiendo gradualmente de ahí la necesidad de potenciar la práctica de valores.
- Avelino Siñani sigue las orientaciones del ser y hacer aymaros, porque los valores manifiestan la vida en comunidad, consecutivamente las deliberaciones comunitarias rigen valores imprescindibles de la tolerancia y el respeto por la opinión ajena; por eso el contacto entre las personas constituye un valor para y en sí mismo, la convivencia comunitaria como valor fundamental; bajo dicha racionalidad preparó una respuesta revolucionaria, incluso antes de la llegada de Elizardo Pérez y a la fundación de la Escuela Ayllu, porque las ideas educativas de Avelino Siñani están sacadas de la vida misma, se vivían en forma integral en el trabajo–estudio–producción de la cultura aymara, transmitiéndose con dichas actividades paralelamente no sólo los conocimientos tecnológicos de la cultura andina también los del mundo.
- Conjuntamente en el arte de enseñar andino y el reflexionar de Avelino Siñani, coexisten las prácticas de la música, danza, pintura, tejidos y otros elementos culturales nativos; la escuela

se hace productiva cuando la labor pedagógica es integral, bajo el principio de que la parte se debe al todo y que el todo no es vacío sino relaciona las partes. Este hecho productivo es una falencia aun en los procesos formativos de los ESFM's y por ende de las unidades educativas del país.

- Es rescatable la libertad para desarrollar el Currículo Regionalizado, por parte de los NPIOs, pero su seguimiento y acompañamiento es deficiente por no decir nulo por parte del Ministerio de Educación.
- La incorporación en gran medida en el Currículo Base (dimensión del Ser, campos y ejes relacionados estrechamente) de valores y principios en los centros de formación de maestros tiene pocos insumos pedagógicos y didácticos, por lo cual esta dimensión en proceso por ser la más edificante en la comunidad boliviana a futuro, está en crisis.

6.2 Recomendaciones.

Entre las sugerencias y recomendaciones que el estudio desarrollo a lo largo de su proceso, están las siguientes:

- La profundización sobre valores y principios de los NPIOs son necesarios no solo para dinamizar el proceso educativo, también se visibilizaran en las futuras generaciones donde el respeto y valorización de la intra e inter culturalidad será el destello de diferencia entre las otras sociedades, más humano.
- Es posible desarrollar una antología o sistematización de estudios sobre los hitos de las propuestas educativas de los NPIOs, presentados en el capítulo II, para teorizar de mejor manera este rico campo educativo.
- Es necesario mencionar que estudios actuales vienen visibilizando la “educación” de las tierras bajas, en relación con el contexto cultural y el entorno natural de sus pueblos. Por cierto, tuvieron y tienen un paradigma educativo relacional discreto aún vigente en algunas comunidades originarias del altiplano, los valles y llanos; el estudio no contempla esta relación, pero insta a desarrollar investigaciones sobre este aspecto.
- En este estudio se priorizo el hecho de Avelino Siñani en la educación andina, en futuros estudios también sería bueno interrelacionar las estructuras educativas de los NPIOs con Amawt'as olvidados o poco estudiados ya sea en tierras altas como en tierras bajas.
- El estudio de los valores productivos o hacia una productividad real debería ser el foco investigativo de estudios o sistematizaciones estatales para articular más aun el proceso científico – tecnológico con la identidad cultural.

- Hacer el seguimiento o el análisis a los procesos de elaboración de los currículos regionales, su implementación, valoración y evaluación es otra fuente investigativa necesaria.
- De ser abarcado un paradigma educativo plurinacional o ancestral, este deberá tener una sistematización epistemológica y creativa de los mitos y ritos de los 36 NPIOs en su perspectiva educativa.
- Análisis de la “iwjhas” como vías morales y de conducta con proyección educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía Actual

- ARNOLD, D. et al. *Hilos sueltos. Los andes desde el textil*. ILCA. La Paz-Bolivia. 2008
- El rincón de las cabezas*. UMSA – ILCA. La Paz – Bolivia. 2005
- BERMÚDEZ, D. Lesbia M. (Coord.) *50 Años de políticas educativas en Bolivia 1950-2000*. IICAB-INSSB. La Paz-Bolivia. 2008.
- BODNAR y Carrioni, G. *Elementos y conceptuales para una caracterización de la etnoeducación*. 25 de mayo 2016, de Universidad de los Andes. Extraído de <https://res.uniandes.edu.co/view.php/713/view.php>. 2011.
- BUNGE, Mario. *Diccionario de Filosofía*. Ed. S. XX, México D. F. 2007
- CABRERA, Onavis. *Epistemología y educación...* En Revista Investigación Educativa. Vol.I, N°1. IIE-CAB. Ed. Plural. Bolivia. 2008.
- CONDARCO, Carlos. *URU – URU. Espacio y Tiempo Sagrados*. Oruro – Bolivia. 2007
- CHOQUE R. –Quisbert C. *Líderes indígenas aymaras*. UFS ED. La Paz – Bolivia. 2010.
- Educación Indígenal*. UNIH-PAKAXA – IBIS. La Paz-Bolivia. 2006.
- DIETERICH, Heinz. *Hugo Chávez y el socialismo del siglo XXI*. Grito. La Paz – Bolivia. 2006.
- DUSSEL, Enrique. *La Pedagogía Latinoamericana*. IEB- ASDI. La Paz – Bolivia. 2009.
- ESCÁRZAGA, F. et al. *Movimiento Indígena en América Latina: Resistencia y proyecto alternativo*. Ed. BUAP. México. 2005.
- ESCOBARI de Querejazu, Laura. *Caciques, yanaconas y extravagantes*. Ed. Plural. La Paz-Bolivia, 2012.
- ESTERMANN, Josef. *Teología andina. Tejido diverso de la fe indígena*. ISEAT. La Paz- Bolivia, 2009.
- GIRALDO G. et al. *Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas...* En Revista Educación y Pedagogía, Vol. 24, N° 63-64. Univ. Antioquia. Colombia. 2012
- GOMEZ–Delgado. *Ritos y Mitos de la Muerte en México y otras culturas*. Tomo S.A. México D. F. 2005.
- HABERMAS, J. y Ratzinger, J. *Entre Razón y Religión. Dialéctica de la secularización*. F.C.E. México, 2008.
- HAWKING, Stephen. *El gran diseño*. Madrid España. 2010.
- HERNÁNDEZ Sampieri, R. et al. *Metodología de la investigación: (5a. ed.)*. México D.F.: McGraw-Hill. 2010.
- Metodología de la investigación: (6a. ed.)*. México D.F.: McGraw-Hill. 2014.
- IÑO D., Weimar G. *El aporte del Movimiento Katarista*. En revista Integra Educativa. Vol. VIII, N°1. IICAB. La Paz-Bolivia. 2015.
- LENKERSDORF, Carlos. *Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales*. Ed. S XXI, México, 2012.
- LAYME Pairumani, Felix. *Diccionario bilingüe aymara castellano*. CEA. La Paz- Bolivia. 2004.
- LAJO, Javier. *QHAPAQ ÑAN. La ruta Inka de sabiduría*. CENES. Lima – Perú. 2005.
- MAFFET, G. P. *Formación Profesional univ. con valores: caso UPEA*. Ed. CEPAAA. La Paz-Bolivia. 2016

- MAMANI, Pablo. *Racismo y elites criollas en Bolivia*. Willka. El Alto – Bolivia. 2008.
- MEDINA, Javier. *Repensar Bolivia. Cicatrices de un viaje hacia sí mismo*. G. Azul. La Paz – Bolivia. 2006.
- MOYE, Pedro. *Procesos de participación social en la educación boliviana*. En Memoria del 1er Encuentro Internacional de participación social en educación del Abya Yala 2008. CEPOS. Cochabamba-Bolivia. 2009.
- ORIAS, Arturo. *Ética y filosofía del Estado en Jean-Jacques Rousseau*. IEB-UMSA. La Paz-bolivia. 2007
- OVIEDO, Atawallpa. En revista Mushuk Nina N° 1. Quito-Ecuador. 2011.
- TALAVERA S., María Luisa. *Formaciones y transformaciones*. CIDES-UMSA y PIEB. La Paz-Bolivia. 2011.
- REYES A. Javier (Ed.). *Proceso. Educación y Pueblo. 1900-2010*. RED FERIA-AECID. La Paz-Bolivia. 2012.
- TEIJEIRO, Jose. *Culto a los difuntos: Todos Santos*. La Paz – Bolivia. 2006.
- TICONA R., E. et al. *La pedagogía de Georges Rouma*. En revista Historia, N° 30. FHCS-UMSA. 2007.
- TINTAYA, Porfirio. *Educación Intercultural. Apuntes para un currículo de desarrollo personal*. IEB-ASDI. La Paz – Bolivia. 2008.
- THOMSON, Sinclair. *Cuando sólo reinasen los indios: La política aymara en la era de la insurgencia*. Muela del diablo. La Paz – Bolivia. 2006.
- SEN, Amartya k. *La libertad individual como compromiso social*. FES-ILDIS y Plural. Bolivia. 2003.
- SETO, Junko A. *Los Mallkus de Uraquita:...* en Revista Integra Educativa (22), Vol. VIII, N° 1. Edic. III-CAB. La Paz-Bolivia. 2015
- VIAÑA, Jorge. *Dominación y emancipación en la investigación educativa*. En Revista de Investigación Educativa. Vol.I, N°1. IIE-CAB. Plural Editores. Bolivia. 2008.
- VERA P., Patricio E. *Simón Rodríguez y sus ideas de educación...* IEB. La Paz Bolivia. 2009.
- VILCHIS C., Arturo. *Arturo Pablo Peralta Miranda. Travesía de un itinerante*. U. N. A. Puno-Perú. 2013.
- YAMPARA S. – Temple, D. *Matrices de Civilización*. Edic. Qamañ Pacha. El Alto – Bolivia. 2008.
- YAPU, Mario. *Sistemas de enseñanza, curricula, maestros y niños*. En revista Umbrales, N° 15. CIDES-UMSA y Plural. La Paz-Bolivia. 2007.
- Políticas educativas, interculturalidad y discriminación*. PIEB. La Paz-Bolivia. 2011.

Bibliografía.

- AMBIA, Adrian Abel. *El ayllu en el Perú actual*. Pukara. Lima – Perú. 1989
- ALBO, Xavier. *Raíces de América: el mundo aymara*. Ed. Alianza/UNESCO. Madrid España, 1988.
- ALBÓ, Xavier. *Para comprender las culturas...* Hisbol. La Paz – Bolivia. 1989.
- BAKER, Colin. *Fundamentos educación bilingüe y bilingüismo*. CAT. Madrid – España. 1997.
- BEJAR, Edmundo de. “*Un nuevo arte se está forjando en Warisata*”. En revista Amauta, La Paz-Bolivia. 1942
- BERTONIO, Ludovico. *Diccionario aymara (1612)*. Reedición CERES. Cochabamba – Bolivia. 1984
- BOTELHO G, Raul. *El altiplano (1940)*. Edit. Ayacucho. La Paz-Bolivia. 1992
- BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico (1980)*. Siglo XXI. Argentina. 2010.

- BLANCO C., Federico. *El pensamiento pedagógico boliviano*. Conferencia. La Paz – Bolivia. 1987
- CASSIRER, Ernest. *Filosofía de las formas simbólicas*. T. II. FCE. México. 1972.
- CONTRERAS, C. et al. *Examen Parcial: Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. PIEB. La Paz-Bolivia. 2004.
- CORTES Morato, Jordi y Martínez Riu, Antoni. *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Editorial Herder S.A. Barcelona. 1996
- CORVIN, Juliet et al. *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia. Colombia. 2002.
- CHÁVEZ, E. *Reconstrucción del modelo pedagógico Yachay Wasi y Axlla Wasi*. CEPIES. La Paz Bolivia. 2004.
- CHÁVEZ Rodríguez, C. Justo. *Apuntes para una Metodología de la Investigación Educativa*. U. A. Guerrero, México - Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, República de Cuba. Chilpancingo – Guerrero. 2001.
- CHOQUE C., Roberto et al. *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* Aruwiyiri. La Paz Bolivia. 1992.
- “Historia” y “Educación” en Cosmovisión Aymara. Ed. Hisbol – UCB. La Paz-Bolivia. 1992.
- Líderes indígenas aymaras*. UNIH-Pakaxa. La Paz- Bolivia. 2010
- CHURATA, Gamaliel. *El Pez de Oro: Retablos del laykhakuy*. Canata Cochabamba – Bolivia. 1957.
- CLAURE, Karen. *Las escuelas indígenas*. Hisbol. La Paz – Bolivia. 1989.
- DESCARTES, Renato. *Discurso del método*. Lozada. Bs. As. Argentina. 1972.
- DEWEY, J. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata. Madrid– España. 2002
- DONOSO Torres, V. *Informe: Consejo Nacional de Educación*. La Paz – Bolivia. 1940.
- ELIADE, Mircea. *Herreros y alquimistas* (1956). Alianza editorial. Madrid – España. 2004
- Mito y Realidad* (1963). Edit. LABOR. España. 1992.
- FRANCOVICH, Guillermo. *Los mitos profundos de Bolivia*. Los amigos del libro. La Paz Bolivia. 1989.
- FRANKENA, William K. *Tres filosofías de la educación en la historia* (1965). UTEHA. México. 1968.
- FERRATER Mora, José. *Diccionario de Filosofía. Tomo II*. Ed. sudamericana. Bs. As. – Argentina. (5ta. Edición). 1965.
- FREIRE, Paulo. *Política y educación* (1996). Siglo XXI. México. (5ta. Edición). 2001.
- Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Bs. Aires. 1973.
- GARCIA D., Juan E. *Manual Informativo* (folleto). Ciencias de la Educación – UMSA. La Paz-Bolivia. 2000.
- GARCILASO de la Vega, el Inca (1609). *Comentarios reales*. Re edición, Espasa. Madrid – España. 1976.
- GARDNER H. *Estructuras de la mente*. Fondo C. E. Bogotá – Colombia. 1997.
- GUTIÉRREZ, Isabel. *Historia de la educación*. Narcea. Madrid – España. 1972
- GRILLO – Rengifo. *Agricultura y cultura en los Andes*. Hisbol. La Paz. 1990
- GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del curriculum* (1987). Edic. Morata. España. 1998
- HARDMAN, M. et al. *Aymara: Compendio de estructura fonológica y gramatical*, ILCA. La Paz Bolivia. 2001

- HIDALGO T., et al. *Historia de la filosofía*. Edit. Anaya. España. 1978.
- HEGEL, G. F. *Introducción a la historia de la filosofía*. Alba. Madrid – España. 1999.
- ILLESCAS–Gonzales. *Acerca de la educación en el mundo originario pre inca*. CEDIB. Lima – Perú. 2000.
- KUSCH, Rodolfo. *El pensamiento indígena y popular...* Hachete. Bs. As. Ar^ogentina. 1974.
- LEHM, Zulema y Rivera, Silvia. *Los artesanos libertarios y la ética...* Gramma- TOA. La Paz – Bolivia. 1988.
- MAKARENKO, Antón. *Poema pedagógico* (3 tomos). Progreso. Moscú. 1980.
- MARIATEGUI, J. C. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana (1928)*. Amawta. Lima Perú. 1994.
- MAYER–Boltón. *Matrimonio y parentesco en los Andes*. Univ. Lima – Perú. 1980.
- MAMANI C., Carlos. *Taraq, Masacre...* Aruwiyiri. La Paz – Bolivia. 1991
- MITCHAM, Carl. *¿Qué es la filosofía de la tecnología?* Antropos. Barcelona – España. 1989.
- MORA, D. y Oberliesen, R. *Trabajo y educación*. Campo Iris La Paz – Bolivia. 2004.
- MUMFORD, Lewis. *Técnica y civilización*. Alianza. Madrid – España. 2002.
- NEGRI, Toni. *Del retorno, abecedario bio-político*. Piscis S.R.L. Bs. As. Argentina. 2003.
- PÉREZ, Elizardo. *Warisata: escuela ayllu*. Gráfica. La Paz – Bolivia. 1962.
- Carácter integral de la escuela indígena*. En Educación Boliviana. Junio. 1953.
- PÉREZ, Ana. *Historia de escuelas indígenas Caiza y Warisata*. La Paz–Bolivia. 1996.
- POMA DE AYALA, Felipe poma. *El primer crónica y del buen gobierno (1613)*. Ed. Siglo XXI. México. 1988.
- QUEZADA A., Humberto. *Escuelas Normales*. Impreso en “I.G.O. Sucre”. La Paz-Bolivia. 1984.
- REYEROS, Rafael. *Historia de educación en Bolivia*. Universo. La Paz – Bolivia. 1952.
- RODRÍGUEZ, Simón. *Obras Completas*. Univ. S. Rodríguez. Caracas – Venezuela. 1975.
- ROMAN P., Martiniano y Diez L., Eloisa. *El curriculum como selección natural*. En Diseño Curricular, Antología. Maestría en Educación. SEECH-CID. México. 2006.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo. *Emilio o la educación (1762)*. Edit. Universo. Lima –Perú. 1974.
- ROSSI, Giuseppe (Editor). *Avelino Siñani caudillo aymara quien quiso liberar a su pueblo*. Col. Hombres para un mundo nuevo, N° 8. Ed. Don Bosco. La Paz-Bolivia. 1995.
- RUIZ L., Estela. *Concepto de currículo: evaluación educativa y curricular*. En Diseño Curricular, Antología. Maestría en Educación. SEECH-CID. México. 2006.
- RUSSELL, Bertrand. *Fundamentos de filosofía*. Plaza. Barcelona – España. 1975.
- SALAZAR MOSTAJO, Carlos. *Warisata Mía*. Juventud. La Paz – Bolivia. 1997
- La Taika: Teoría y práctica de la escuela ayllu*. Juventud. 1992.
- Tres Ensayos disidentes*. Gráfica. La Paz – Bolivia. 1995.
- SIÑANI, T. “*Mi padre Avelino Siñani*”. En Avelino Siñani: Caudillo Aymara... Don Bosco. La Paz Bolivia. 1995.
- SUAREZ A. Faustino. *Historia de la educación en Bolivia*. Edit. Trabajo. La Paz-Bolivia. 1963.
- TEMPLE, Dominique. *El Quid-Pro-Quo*. HISBOL. La Paz – Bolivia. 1997

- TAMAYO, Franz. *Creación de la pedagogía nacional (1910)*. América. La Paz – Bolivia. 1994.
- TAYLOR, Charles. *El multiculturalismo y política del reconocimiento*. FCE. México. 2001
- TAYLOR, Steve J. y BOGDAN, Robert. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1984). Edic. Paidós. España. 1987.
- VALENCIA V. Alipio. *El indio en la independencia* (1962). Edit. Juventud. La Paz-Bolivia. 1984.
- VAN DEN BERG, H. *La cosmovisión aymara*. HISBOL. La Paz – Bolivia. 1992.
- VÁSQUEZ S. et al. *Los congresos pedagógicos en Bolivia y su aporte a la educación nacional*. Ed. II Tigres. La Paz – Bolivia. 2005.
- VARGAS, Jaime. *Marka, una globalidad indígena andina*. POP. La Paz – Bolivia. 2005.
- El Ayni, un enfoque ético-moral*. CEA. La Paz – Bolivia. 2006.
- ZABALETA Mercado, Rene. *Lo nacional popular en Bolivia (1986)*. Plural. La Paz- Bolivia. 2013.
- YAMPARA, Simón et al. *Uraq –Pacha Utan Utjawi / Qamawi*. Rev. Inti Pacha. N°1-7. La Paz Bolivia. 2005.

REVISTAS:

- Kollasuyo. Filosofía andina. Ed. UMSA. La Paz – Bolivia. 2002.
- Consejo Nacional de Educación. AMAWTA. La Paz – Bolivia, enero. 1942, N° 3. 1942.
- Consejo Nacional de Educación. AMAWTA. La Paz – Bolivia, abril. 1942, N° 6. 1942.
- Consejo Nacional de Educación. AMAWTA. La Paz – Bolivia, junio. 1942, N° 7. 1942.
- Khana. La Paz – Bolivia. Nos. 25 y 26, julio de 1957. Nos. 31 y 32, julio de 1958.
- Khana Bicentenario. La Paz – Bolivia. 2009.
- Revista Educación Rural. La Paz – Bolivia. N° 5 y N° 7. 1947
- Revista YUYAYNINCHIK. FHCE-UMSA. La Paz-Bolivia. N° 2, AÑO 1992.

MEMORIAS, PROPUESTAS Y DOCUMENTOS INSTITUCIONALES:

- Coloquio. Tendencias históricas Ed. H. A. M. de La Paz – Bolivia.
- Compendio de legislación sobre la Reforma educativa y leyes conexas. MECD. Bolivia. 2001
- Compendio de Leyes de 1825 a 2007 (1 CD). FUNDAPPAC-Vicepresidencia de Bolivia. 2008.
- Documento Congreso Departamental de Promotores Campesinos de Base. Muru, Pilar en Prov. Pacajes en 1978. En revista Historia N° 30. Carrera de Historia. FHCS-UMSA. 2007.
- Nuevo Currículo, Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de educación. La Paz-Bolivia. 2012.
- Estatutos. VI Tesis política. CSUTB. La Paz –Bolivia. 1979.
- Informe Final. Foro Mundial sobre la educación, en Dakar-Senegal. UNESCO. 2000.
- Guía sobre el Convenio N° 169 de la OIT. OIT. Ginebra. 2009.
- Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. UNESCO. Paris-Francia. 2009
- Informe Regional. Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), 2015. CEPAL. Santiago. 2015.
- Jornadas sobre comunidades Indígenas. Madrid – España. 1997.
- Memorias PEI de la ESFM “Warisata”. Warisata-Bolivia. 2004.
- “PACHACUTI EDUCATIVO”. Ed. CSUTCB. La Paz – Bolivia. 2005.
- Seminario Internacional Formación Docente y EIB. Julio de 2004.

ANEXO N° 1

GUIÓN DE ENTREVISTA INDIVIDUAL A DOCENTES Y ESPECIALISTAS

CURRÍCULOS COMUNITARIOS DE LOS PUEBLOS: IDEAS Y ACCIONES EDUCATIVAS DE AVELINO SIÑANI COSME.

Consigna:

Estimado profesor:

Estamos realizando una investigación con vistas a desarrollar un análisis sobre la obra de Avelino Siñani en la Escuela-Ayllu de Warisata para un currículo comunitario fundamentado no solo del entorno y contexto cultural de los pueblos, sino también en los conocimientos y los valores de la plurinacionalidad.

Preguntas biográficas de introducción:

- ¿Cuánto años lleva vinculado al proceso de enseñanza aprendizaje?
- ¿Cuál es su especialidad?

Preguntas sobre características de los currículos comunitarios:

- ¿Qué conoce sobre el desarrollo de un currículo o idea similar antes de la experiencia de la Escuela-Ayllu Warisata? ¿Podría describirme cómo se desarrolla?
- En la experiencia de la Escuela – Ayllu cuáles son los valores de la acción formativa –educativa ancestral que usted resaltaría?

Preguntas de elementos del currículo comunitario:

- Qué tipo de orientación epistemológica o corriente pedagógica se percibe en el currículo de la Escuela-Ayllu de Warisata?
- ¿Cómo se incluye en los currículos de la Escuela – Ayllu los valores estético – artísticos?

Preguntas sobre influencia de los componentes fundamentales del currículo comunitario

- Qué cualidades de la Ley N° 1565 y de la actual Ley N° 070, reproducen los valores curriculares de la Escuela – Ayllu de Warisata?
- ¿Cómo se valora los consejos de los mayores en la formación de los pueblos en la Escuela -Ayllu? Usted considera este valor presente en el actual currículo educativo?

Preguntas sobre sentimientos:

¿Qué sentimientos le inspira que la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata y su aporte a la Educación Indígena sea el basamento moral y ética del Currículo Base de la Ley N° 070? ¿Piensa que es necesario desarrollar otros valores?

Cierre: Agradecimientos y despedida.

ANEXO N° 2

Análisis de 1ra entrevista. Matriz de análisis del trabajo de campo

CÓD	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS
1_ entrevista_ mirada com	La educación se inicia en la casa, desde que nace, desde la gestación, así también lo ven los NPIOs.	En este tiempo tenemos un divorcio entre la cultura original y la cultura que viene de occidente	VALORES EN LA FAMILIA
	viene el colegio y ahí le dan el conocimiento racional pero no la educación, no el comportamiento de la persona y más que todo	Primeras Reformas educativas	LA ESCUELA RACIONALISTA
	por eso hablamos de diglosia: tenemos dos formas de ver el mundo y a una la consideramos inferior y la hemos considerado siempre inferior	G. Rouma, F. Tamayo, E. Pérez y A. Siñani	
	Ellos piensan de que la educación tiene que ser para la vida, que nos sirva y la educación en el ayllu es una educación para la vida, el que se lo experimenta día a día y se lo hace en la comunidad, en el trabajo comunitario, en el aprendizaje de la realidad fundamentalmente, esa es la base y la incorporación de la comunidad en la educación	Avelino Siñani es originario y Pérez es maestro se retoma en la actual ley 070	VALORES EN LA VIDA
	los maestros tienen una educación (formación) más racional, no pueden entender el sentir de los padres, los padres muchos quieren que aprendan, la educación muchas veces se limita solo a que sepan leer y escribir (una alfabetización)		EDUCACIÓN RACIONALISTA
	la vida real la que estás viviendo esa si es práctica y la escuela ayllu piensa exactamente en eso en la práctica, en la incorporación de las costumbres originarias, en la incorporación de la familia	si tú de niño aprendes a leer y escribir, creces y haces un trabajo que no tiene que ver con lectura te olvidas, sino hay practica de eso no pasa nada	VALORES EN LA COMUNIDAD
	Valores de Warisata, primeramente, el sentido comunitario que va en contra de toda la educación occidental	La educación occidental es individualista, tú acumulas conocimiento, tú quieres tener todo, como acumulas dinero acumulas conocimiento	
	En cambio en la escuela ayllu el conocimiento está en todos, se difunde uno aprende de todos y uno enseña a todos, uno respeta a todos y todos te respetan a ti, es el valor el prestigio y el prestigio es algo que la comunidad te da, o sea la comunidad dice este es un qamiri, en el término correcto es: un experto, alguien que sabe		PEDAGOGÍA DEL AYNÍ
	el conocimiento no se puede retener se tiene que dar; ese es otro aspecto del pensamiento andino, la dinámica, todo lo que está parado es enfermedad y todo lo que es dinámico es vida		
	el gobierno boliviano siempre ha pensado que tenemos que europeizarnos, que tenemos que civilizarnos, tenemos que seguir el modelo europeo	Rouma	ESCUELA RACIONALISTA
	Franz Tamayo se opone mediante su obra "Creación de la Pedagogía Nacional", hace una discusión con él, pero no va a la práctica sino solo escribe y muestra las cosas	F. Tamayo. Pero en la práctica esta Avelino Siñani y Elizardo Pérez, han habido antes otros esfuerzos pero ellos han sido los que han empezado a trabajar en la práctica y hasta la visión de una escuela ayllu	TEORÍA EDUCATIVA DE TAMAYO
	El hombre andino es un hombre integral, él sabe de manejar la tierra, el sabe de indicadores climáticos, el hombre o mujer sabe del tejido, desde el trasquile de las fibras, el hilado, teñido y la gran parte son los tejidos que son bien importantes, ahí se expresaba la visión artística	si vemos tiwanaku la cerámica es una expresión artística tremenda Aguayos se ve que hay combinación.	VALORES HUMANOS
	ahorita nuestra expresión artística son los textiles	Van formando combinando no hay nada individual, todo es par, en el aguayo en el centro se repite lo de la izquierda y lo de la derecha, es el termino paridad, yanani (aymara)	PRACTICA ANCESTRAL EDUCATIVA

		yanantin (quechua).	
	En educación comunitaria, eres llokalla, en el término correcto hasta que no te casas, hasta que no seas jaquechasiña y recién eres jaque que tiene su pareja, sino también tienes que cumplir tareas y las tareas tienen que ser para la comunidad (entonces jaque ya es una persona integral)		VALOR HUMANO
	La misión de la educación del hombre andino es integral y práctica, tienes que saber todo. en cambio la visión occidental te convierte en experto, saben una cosa y el resto no sabes	el qamiri es ese el que conoce y que enseñaba la complejidad de la vida	EDUCACIÓN ANCESTRAL
	la genialidad es lo común	las autoridades en la comunidad no se especializan, sino que todos tienen que ser autoridad una vez	
	Warisata en realidad genera una conciencia en los pueblos indígenas, pero la revolución del 52 se basa en el primer congreso indígena que hay en 1948	la reforma educativa ('52) no toma todo lo que Warisata a hecho, sino que quieren hacerlo más democrática, acceso a todos, el voto universal a toda la población sean o no alfabeto vota	
	Evidentemente que habido un gran pérdida de un consejo de ancianos eso se va perdiendo por que la escuela es solo conocimiento racional entonces ahí esa experiencia rica de un abuelo o abuela o de un yatiri, etc. eso no se toma de forma directa en las reformas educativas.	Y discursivamente pues se pone todo pero la práctica es el problema. Se está perdiendo al llegar a la ciudad, al llegar aquí a conformarse un conglomerado muy fuerte de personas se pierden todo eso	VALORES ETARIOS
	pero estamos en un punto de inflexión que tenemos que recuperar nuestra cultura sobre el momento real, con algunos cambios, etc. o lo perdemos todo y nos convertimos en occidentales		NUEVA PEDAGOGÍA
	Sobre la estética que es solo impresa o multimedia: Eso he visto, eso depende solo de los maestros, los maestros de arte, la reforma no te dice nada. Eso se llama recuperación cultural Los valores estético son los más importante para una educación integral Como lo menciona el popol whu el tejer y la filosofía son sinónimos. Esto lo tiene que hacer las escuelas pedagógicas, tienen que formar al nuevo maestro.	El manejo del tejido, o sea se puede hacer arte desde las partes más prácticas de ir aprender a trasquilar a hilar a teñir no necesitas gran laboratorio. Si el ser maestro es el innovar, es aprender de los niños, darles a los niños y jugar con los niños, enseñarles.	
	Debe haber un hilo conductor, que recoja todas las experiencias y especialidades de cada pueblo y de forma armónica entrelazar los demás currículos.	Ahí puede entrar lo racional, pero lo primario todo lo que es práctico en la vida.	
	Este tronco común será el suma qamaña		

Análisis de 2da entrevista.**Matriz de análisis del trabajo de campo**

CÓD	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS
2.a prof cuentas dir educ sec	Revolución Educativa, entendemos como un cambio de toda una visión estructural, de lo que antes había en educación a lo que es el nuevo modelo, a partir de las nuevas necesidades históricas requieren	La educación anterior era una educación enajenante, alienada que no respondía a la realidad boliviana, y este hecho de no responder a nosotros la tenemos expresada no solo en el ámbito de la investigación educativa, sociológica, sino también en la creación literaria	NUEVO MODELO EDUCATIVO
	la educación en Bolivia era completamente alejada de la realidad, desarraigada, era una educación de vitrina cuando la realidad boliviana estaba en la trastienda de esa situación	Novelista Arturo Von Vacano, novela que titula sombra de exilio. Otra expresión de la realidad boliviana la tenemos en el cine, en la película de Jorge Sanjinés, muy significativa en su momento: la nación clandestina	EDUCACIÓN TRADICIONAL HOMOGENIZANTE
	El Mallku de ese entonces (Felipe Quispe) que hay dos bolivias, por utilizar términos, lo Bolivia q'ara y la Bolivia t'ara.	Cada una de estas Bolivia tiene sus propios valores y por la sobreposición de un tipo de sociedad, que fue una extensión de lo criollo-	VALORES Y CONTRA

	mestizo que se dio en 1825, se fueron manifestándose ese tipo de valores como valores dominantes en la sociedad boliviana. Qué es lo boliviano... lo boliviano no se podía expresar en su momento representaba la cultura dominante de esa época, ya sea lo liberal o los grupos intelectuales ligados a la oligarquía minero-feudal, etc	VALORES NACIONALES
Entonces los valores son expresiones de esos grupos dominantes, entonces hay valores de la clase dominante y hay valores de la clase dominada o de la nación dominante o de las naciones dominadas. Entonces esos valores dominantes han sido también los valores religiosos.	No podemos hablar solamente de un solo tipo de valores, a eso se suma el carácter clerical del Estado. Y lamentablemente los valores religiosos han sido los valores de la dominación, de la invasión y de la colonización de la iglesia a partir de 1825, como parte constitutiva del Estado.	VALORES ESTATALES COLONIZANTES
ama suwa, ama llulla y ama quella...esa trilogía de la ética incaica han sido incorporadas como valores del sistema educativo plurinacional boliviano... en este momento desde la CPE, la Ley N°070, Currículo Base y los currículos regionalizados son la expresión de los valores intra e inter culturales que se asientan en Bolivia: Estado Plurinacional	el 2006 una nueva etapa histórica del país, en el sentido de reconocer la existencia de esta otra Bolivia...es que han ido aflorando para la educación boliviana también los valores de los NPIOs. Art. 8 de la CPE	VALORES EN LA VIDA
en la primera fase de la aplicación de la Ley N° 070... expresa esa lucha de clases	Anibal Ponce: La educación y la lucha de clases	Nueva pedagogía
Para ellos lo comunitario es el campo, pero se olvidan que la palabra comunitario deriva del sustantivo español "común" y esto quiere decir "común a todos"... El hecho que se ha asociado lo comunitario a sociedades originarias, campesinas, agrícolas, al campo, etc. Y no solo el campo es comunitario, la ciudad también es comunitario	en la sociedad se halla impuesto el espíritu burgués-individualista ya es otro problema, es decir, en ellos predomina el individualismo y resulta que tiene formas de cooperación económica en el sentido de sus nexos financieros... ellos cuestionan lo comunitario, lo campesino, sin embargo cuando el Bono J. Pinto no les llega a las unidades educativas privadas consideran que es una discriminación. La comunidad no solo llega a ser un pueblo o comunidad, sino también puede ser un ámbito laboral como en el Ministerio de Educación	Lo comunitario plurinacional
La famosa hora boliviana, la hora es un valor, la puntualidad es un valor. Entonces nuestra práctica de la hora boliviana es un antivalor del pasado, pero que se resiste a morir para convertirse en un valor de puntualidad o de cumplimiento.	Estamos en un proceso y como todo proceso en sus inicios: lo viejo se resiste a desaparecer y lo nuevo tiene tiempo para imponerse.	Valores CONTRA VALORES
En el arte como en la estética se considera que también estamos en proceso de "parir" la cultura y el arte socio comunitario	Roberto Mamani Mamani una nueva estética... Ahora resurge aquello a través de los colores vivos, fuertes, básicos ... , lo tenemos también en la impresión arquitectónica de las viviendas	VALORES ESTÉTICOS NACIENTES
Las investigaciones de las Cs. Sociales, en sociología, en historia ya está presente estos nuevos valores a partir no de la revalorización, sino a partir de la recuperación de la realidad de toda esa sociedad que estaba en la trastienda	Ahí hemos avanzado	RECUPERACIÓN ACADÉMICA DE VALORES
Yo pienso que la creación literaria como la novela, el cuento, el teatro o la poesía todavía faltan de encontrar esos cantores de esta nueva época histórica, que la final es una nueva época de optimismo, de ver el futuro, etc.	Los valores estéticos de la nueva época	VALORES ESTÉTICOS
Yo pienso que los dos nombres E. Pérez y A. Siñani constituyen una síntesis de lo que fue una presencia de lo indígena en A. Siñani y una presencia de una interpretación dialéctica de la realidad boliviana a partir de E. P.	Recordemos que Elizardo Pérez tuvo sus pasos por el troskismo, tuvo una formación marxista, etc. es una simbiosis de aquello y esta simbiosis de lo indígena y de lo marxista está en la Ley 070. De Zabaleta Mercado, nos plantea que ante el no protagonismo de la clase obrera como fuerza única de los procesos de cambio, estos procesos de cambio podrían ser dados por el movimiento campesino, como una especie de puente para que vuelva a resurgir el movimiento obrero y se consolida la revolución socialista, entonces, para mí la interpretación Ley 070.	Pérez y Siñani ASOCIACIÓN

Pienso que la misma situación de la época hizo que pocos se preocuparan de la biografía y el quehacer social, pedagógico e histórico de A.S. Se ha recuperado algunas cosas, pero no considero que este escrita todavía la vida y obra de A.S.	A.S. no pudo llegar a ello y creo que el tiempo no ha sido el mejor aliado para recuperar testimonios orales de A.S. Sin embargo es un símbolo, es una figura simbólica que dentro de ese silencio que se tiene y voy a reutilizar una frase de Franz Tamayo: Su silencio de A.S. es mucho más que el mar.	Sistematización de experiencias y actores educativos necesarias
esa relación que se tiene entre los viejos y los jóvenes es el valor de la complementariedad	Están presentes ahí toda la experiencia vivida de una persona mayor en relación directa con el impulso, con la vitalidad de todos los jóvenes en el mundo de las NPIOs, esa relación es Complementaria y constituye un valor. La simbiosis, la síntesis de esas dos generaciones será el presente que pueda marchar hacia un futuro	Valores etarios Valores complementariada
Situación contraria y paradójica en el mundo no originario, en el mundo citadino por lo general se manifiesta no la complementariedad sino la lucha generacional hay rupturas, las rupturas etareas en el sentido de que se vive un mundo individualista: el viejo debe vivir su vejez y el joven debe vivir su juventud.	Esa lucha generacional es muy bien expresada, en frases como: "Mis viejos no me entienden". Pero no en el sentido de viejo como sabiduría, experiencia, como parte constitutiva de una sociedad, sino como el viejo del pasado de tiempo. Y de manera complementaria a eso: "Hay de estos chicos que no los entendemos" "Esta juventud de hoy que no se entiende"	Antivalores etarios
la sociedad debe empoderarse de los valores que se plantean recientemente, debe consolidar esos valores planteados lo que nosotros estamos trabajando y que deben empoderarse son valores que deben negar el individualismo, la competencia, el egoísmo, etc.	2010, estos ocho años... con unos nuevos valores que definitivamente deben consolidarse sino no tendría sentido el "Proceso de Cambio". Tenemos ahora en algunos grupos de la sociedad muchos antivalores planteados, están relacionados a la violación, el estupro, la trata de humanos y órganos, etc., aún arrastramos esos valores del pasado. Primero tenemos que consolidar el respeto, el trato igual, equitativo a la mujer, al niño	Empoderamiento y practica de valores
Ahora hay una nueva lucha de valores y antivalores, el individualismo, el egoísmo, la competencia eran valores para el sistema neoliberal porque era su razón de ser, "si yo no era competitivo, muero" "si yo no me desarrollo como individuo como persona muero", esos eran los valores.	esos anti valores desde nuestro punto de vista se constituyeron en valores de la época	Antivalores humanos
Donde están aquellos valores? Pero porqué se han ido perdiendo, no propiamente por el desarrollo nuestro (personal) sino por el desarrollo del mundo, de ahí viene en qué medida debemos trabajar un principio que luego se traduce en el valor	Los valores fueron desapareciendo en la actividad docente	Práctica docente en valores
El tema de los valores es una temática que hay que trabajarla, pero considerando los valores universales que si bien son bipolares, es porque hay lo bueno y lo malo, hay lo feo y lo bello, también esta universalidad de los valores son históricos, es decir, pertenecen a una determinada época histórica	Los valores en el proceso educativo de la Ley N°070 se dan en la dimensión del Ser. El avance de los valores de la Ley N° 1565 a la Ley N° 070 es cuestión de la Dimensión del Ser y que tiene calificación y es parte del desarrollo curricular	Valores en el currículo
Entonces los valores son universales, bipolares e históricos, probablemente el periodo que dure o el tiempo que dure este periodo histórico de cambio, la tarea fundamental sea consolidar, empoderar esos valores que nos plantea la CPE	Porqué los valores nos van a dar un cambio de mentalidad y su ejercicio va a dar un cambio de actitud en el mundo	Valores a futuro

Análisis de 3ra entrevista.**Matriz de análisis del trabajo de campo**

CÓDI	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS
3_ jimana caceres_ min edu_ pol inter	(CR) A demanda de los NPIOs se construyen los currículos regionalizados donde se incorporan saberes y conocimientos, historias y cosmovisión de mundo que tiene cada uno de los NPIOs, se cuenta con una estructura trabajada por las Org. Soc. se complementa y armoniza con la estructura del CB, para su desarrollo en el aula. Así que ellos (NPIOs) deciden que contenidos van avanzarse en su currículo regionalizado, por ejemplo en la temática de valores	hay que comprender los 3 niveles de concreción del currículo, el Currículo Base (CB), el Currículo Regionalizado (CR), y el Currículo Diversificado (CD)	CURRÍCULO REGIONALIZADO
	Hay una estructura desde los NPIOs, CEPOs o Org. Sociales que plantean e incorporan desde su cosmovisión y demandas. El Min de educación, no realiza el seguimiento, porque lo hace y se exige a la comunidad educativa que haga el seguimiento.	(y este seguimiento a estos planes y programas quien los hace?) El tema de la participación social en educación, en el marco de la Ley N° 070 es determinante. La participación social es un pilar fundamental, por eso el tema de los Consejos educativos, la Juntas escolares, las Org. Sociales, etc. es netamente participativo	LIMITANTES DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN
	El nuevo modelo educativo enfatiza mucho en lo comunitario, elemento que ha sido heredado desde los NPIOs Ellos determinan que educación deben recibir, el Min. Educación no les obliga ni les da plazos.	De ahí que los CR lo hacen los NPIOs, no lo hacen el Ministerio de Educación obviamente hacemos sugerencias metodológicas. Los NPIOs solicitan apoyo al Min de Educación y en un único taller en la población o región se socializa la metodología y la estructura con las propias autoridades de los NPIOs de ese lugar.	LO COMUNITARIO PLURINACIONAL EN EDUCACIÓN
	Ningún CR es cerrado, evidentemente el CB se ha elaborado de manera participativa y cualquier modificación se la hace de manera participativa, lo propio en el currículo regionalizado	La construcción del CR tiene sus etapas: la primera que ellos recogen los saberes y conocimientos, la segunda etapa de complementación donde elaboramos planes y programas	CURRÍCULO REGIONALIZADO
	Tenemos la herencia histórica de Warisata y la incorporamos, pero este proceso no lo ha hecho el Min de Educ. lo ha hecho los NPIOs, CEPOs y Org. Soc.	(NPIOs y producción) Por supuesto, van en consonancia con el actual modelo educativo socio comunitario productivo y los CR fortalecen productivo	NUEVO MODELO EDUCATIVO
	Por primera vez estamos haciendo CR con las NPIOs. Es la reivindicación. Es el tema de poner en ejercicio la autodeterminación, ya que nunca se le ha preguntado a los NPIOs que quiere que se les enseñe en la escuela a sus hijos.	La educación siempre fue imponible los contenidos pues el objetivo ha sido blanquear la sociedad. Desde los propios pueblos indígenas se sientan a hablar de educación y dicen nuestros valores son estos y deben enseñarse en la escuela.	EMPODERAMIENTO DE LA EDUCACIÓN
	Y el CR que no se entienda que es una educación para y hecha para el indígena, no, la educación es única y es para todos.	Por tanto en el aula no se está aplicando el CB por un lado y el CR por otro lado, se está aplicando los tres niveles de concreción curricular (CB, CR y PCTE)	CURRÍCULO REGIONALIZADO

Análisis de 4ta entrevista.**Matriz de análisis del trabajo de campo**

CÓD	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS
4_ rene ticona_ red feria	La educación comunitaria (EC) desde mi punto geográfico (altiplano), es de desarrollar acciones educativas concretas de acuerdo a la demanda y dar una respuesta concreta en lo productivo, cultural, organizativo, etc. es una acción educativa de coyuntura del momento, donde participan adultos, jóvenes, adolescentes, niños y sobre todo mujeres. Puede ser sistemática o de acuerdo a la demanda del momento.		EDUCACIÓN COMUNITARIA
	Yo creo que es un hito importante lo de Warisata como educación comunitaria, es decir la participación en torno a una necesidad concreta: educación.	Porque en Warisata la basa ha sido la escuela, la educación de niños y niñas y en nuestro contexto es más la educación de adultos que tiene matices	EDUCACIÓN COMUNITARIA

	En la Ley N° 1565 lo regionalizado tenía otro concepto, es más región, por ejemplo: nosotros también hemos trabajado ese contexto en esas épocas ('90), como el Currículo Regionalizado Sector Yungas o todo el sector Altiplano	Ahora es de pueblos o comunidades, desde el enfoque de los NPIOs se recupera como contenido pero habrá que darle los pasos faltantes para recrearlo, contextualizarlo	CURRÍCULO REGIONALIZADO
	habrá que trabajar la identidad, después de ver la historia y otras situaciones	que uno es aymara o quechua, que tengo estos valores y que de alguna manera los recreo	IDENTIDAD, PERTENENCIA
	Bueno hay todavía valores dentro del manejo del medio ambiente, hay ritos que aun se practican y que no se lo explicitan muy bien	Entonces la gente que lo practicaba ya va desapareciendo	VALORES DEL MEDIO AMBIENTE
	En la parte organizativa, como la rotación por terreno era por servicio y no como es ahora en las juntas vecinales en base a cuotas y ya no es un servicio	El "camino" tienes que empezar del cargo más pequeño hasta llegar al cargo más significativo. Esos son los valores, creo yo; así que hay que distinguir e identificar los valores a nivel organizativo, productivo y otros	VALORES EN LA COMUNIDAD
	Pero Warisata se puede vislumbrar que ha iluminado la práctica y teoría, la practica netamente técnica y una teoría con humanidades en la parte de aprender. Ya en los '90 entra la Educación Popular y queda menos visibilizado lo de Warisata y ahí con la Educ. Popular entra de nuevo la metodología de teoría – practica – teoría	En la actual coyuntura que se refiere a la integración de las áreas de conocimiento, en base a una práctica, me parece una síntesis de varias experiencias como Warisata, la Educ. Popular y de algunas corrientes educativas más abiertas, más participativas	PRAXIS DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA
	Hay mucho que hacer a ese nivel, alguna vez nosotros hemos cometido algunos errores, por ejemplo en música, donde los instrumentos musicales tienen su tiempo o época en el año, como en el tiempo de la cosecha, siembra, para la época de invierno, etc.,	Hay lugares como Jesús de Machaca en 5 de octubre donde se reúnen todas las comunidades y ahí lo viven todavía sus danzas y músicas.	VALORES EN LA COMUNIDAD, ARTÍSTICO
	A. Siñani. Es uno de los propulsores de la educación, una educación acertada ya que respondía a las necesidades. Nos a enseñado a intuir la relación escuela con la comunidad, la escuela con la organización, la escuela con aspectos productivos, lo cual ha sido lo fundamental para hacer aterrizar las cuestiones que habría tenido E. Perez.		PÉREZ Y SIÑANI ASOCIACIÓN (Educación pro-biótica)
	(consejo de los abuelos) Hay cierta debilidad en eso, pero para fortalecer eso se necesita el Currículo Regionalizado (CR) o el currículo diversificado	Se debería tener más carga en CR que al currículo nacional que es más occidental	FORTELECIMIENTO, CUR. REG.
	(De la ley 1565 a la ley 070 un avance en valores) Las cargas morales cambian según las coyunturas, pero eso quien se encarga? La Escuela tal vez. Mucho depende de la formación de los maestros, son académicos pero son vacíos, les falta la dimensión del ser (componente político ideológico de la vida), no entienden para qué es la educación solo forman para la universidad y no para transformar la realidad y eso falta en las escuelas normales.	En términos de planteamiento, hay en la Ley N° 070, en el Currículo Base Plurinacional y en el Currículo de Educación Alternativa esta explicitado, el detalle es la operativización. El Ministerio de educación, Dir. Distrital, Direcciones no acompañan los procesos pedagógicos. (ellos mencionan que el control social) Control social o participación popular no funciona, en el mejor de los casos hay muestras pero son pocas, en la mayor parte se queda en organizarlos y se acabo	FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN VALORES (dimensión del SER)

Análisis de 5ta entrevista.

Matriz de análisis del trabajo de campo

CÓD	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS
quispe	La educación comunitaria como una mirada de transformación social viene desde hace 40 años. El CEBIAE va resolviendo acciones educativas o propuestas educativas desde currículos diversificados de cada contexto	En este caso estamos centrados en la ciudad de El Alto donde se ha diversificado mucho su población y sociedad, por lo cual muchas unidades educativas proponen su currículo diversificado que responden al contexto	EDUCACIÓN COMUNITARIA
5_adan cebiae	(Invs sobre CR y Warisata en el cebiae) Cada investigador le pone un plus a cada investigación o cada propuesta. Warisata es una experiencia educativa que tiene muchos insumos de currículo comunitario, no solamente en Warisata hay muchas más, como en los '70 los CETHAS iniciaron y abrieron el currículo comunitario.	el constructivismo que ya venía con un paquete tecnológico, diseñado y propuesta, algo que no conjugaba con nuestra realidad, pero la Ley N° 070 rescata experiencias reales que se han vivido anteriormente o sea no es nuevo, sino es la compilación de experiencias que vale la	CURRÍCULO COMUNITARIO

Se tomaba a la educación como una isla, pero la educación siempre esta conjugada con la realidad del contexto, eso es la esencia del currículo comunitario	pena potencializar a partir de nuestra realidad.	
(valores de warisata) Hoy lamentablemente no se visibiliza esos valores, porque la esencia de los valores comunitarios o principios y valores sociales no se ve sobre todo por esta sociedad migrante, como que hemos perdido nuestra identidad cultural. Y como que este nuevo modelo (LEY 070) nos invita a recuperar esos valores, esos principios; pero es un proceso a largo plazo, es el lado subjetivo del ser humano el que cuesta trabajar, es un reto.		EMPODERACION Y PRACTICA DE VALORES
Si vamos hablar de valores vamos a diferenciar entre negativos y positivos	Entre los valores positivos que se trabajan, por ejemplo esta con que el solo hecho que el niño sepa saludar, escuchar a sus compañeros, sepa respetar opiniones ya se ha hecho una gran incidencia en el desarrollo y la formación humana, fíjese que estamos llegando a ese extremo desde un pequeño valor que incida en la transformación social y hace mucho en esta coyuntura	VALORES EN EL CURRÍCULO
(los valores en las tres últimas normas educativas son distintas?) No, todas esas tres normativas educativas apuntan a los valores humanos, pero cada etapa de la Educación Boliviana tiene cierto rango y nivel a esos valores	No solo la actual ley, la Ley N° 1565 lo hacia igual pero le dábamos el 10% al desarrollo personal y social que eran los valores. En el caso de la Ley N° 070, a mi me llama la atención, es que lo ideal se evalué de manera integral con las cuatro dimensiones de manera equilibrada, 25% a cada dimensión, ahí estaríamos formando al ser humano de manera integral y holístico; y como que ese fenómeno no se da, porque nuestra sociedad no está preparada para asumirlo; como dije hemos perdido nuestra identidad cultural, esto es un trabajo a largo plazo, p.e. la ciudad de El Alto.	VALORES HUMANOS
En la actualidad no comprenden los maestros todavía como romper esquemas tradicionales y proponer. El reto es como proponer esquemas y dar una educación integral, como en Warisata una educación de la vida para la vida. (Mucha de la responsabilidad esta en los centros de formación de maestros?). Y los estudiantes lo que hacen es pues simplemente replicar lo que se recibió, no adquieren el empoderamiento para la toma de decisión, no estamos trabajando con profundidad el ser y el decidir en los futuros profesores, deben asumir con vocación lo que se va a enseñar, no por el rumbo económico sino por el compromiso social, que es lo que no se visibiliza en o docentes de hoy.	Se recibe recetas de las instituciones superiores y se aplica. Donde está la autonomía, la independencia, el espacio de investigación, el espacio de intercambio de experiencias, el espacio donde puedes proponer nuevas acciones; eso es lo que no se visibiliza en las Escuelas Superiores.	RECUPERACIÓN ACADÉMICA DE VALORES
(abandono de valores estéticos) Eso es visible, yo comentaba sobre ese aspecto de Warisata y de porque no se trabaja en ese aspecto con pertenencia, apropiarse de algo tuyo.	La trascendencia de Warisata a nivel latinoamericano es bien conocida y su experiencia toda aun se rescata, como la actual experiencia de Kurmi de Achocalla.	VALORES ESTÉTICOS
Avelino Siñani es un actor esencial, es un actor importante en ese contexto. Ve las necesidades de su contexto y trata de aportar en la transformación de esa coyuntura	Esos enfoques no solo lo rescata la Ley N° 070, en la Ley N° 1565 también se lo aborda pero no es tan visible, como ley 070 te da la opción de proponer, de poder la diversidad de propuestas y proponer nuevas, una resignificación eso es lo que los actuales maestros no entendemos y no nos empoderamos de esa concepción	A. SIÑANI
La transmisión de saberes, valores y principios de una generación anterior, esa era una característica de nuestra identidad cultural, donde eran bien respetados los consejos de nuestros ancianos, eso es algo que mayormente ya no existe, lo denominan supuestos,		VALORES ETARIOS

	suposiciones, creencias, tradiciones, etc., algo que ya no encaja en nuestra época		
	Tenemos que trabajar en nuestra identidad cultural para poder interactuar con las tecnologías y ciencia reciente y con la misma sociedad y esto no lo vamos a lograr en 10 o 20 años, es generacional. Como hacer que nuestra sociedad asuma compromisos, sea propositivo, independiente. El valor de la producción está en el detalle, en la capacidad de ser un emprendedor, lo cual es un lado flaco de nuestra educación	Como que tenemos temor al fracaso y los maestros no sabemos cómo trabajar ese aspecto que está en la dimensión del decidir, lo cual es decisivo para desarrollar el valor productivo.	VALORES A FUTURO
	El currículo diversificado es el currículo comunitario		ED. COMUNITARIA

Análisis de 6ta entrevista.**Matriz de análisis del trabajo de campo**

CÓD	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS
6_SYAMPARA_EA	Otra era de Santos Marka Tula, con una estrategia interesante. Era analfabeto y apoderado general para defender las leyes agrarias de las comunidades, resulta que se había aliado con la misión Adventista por la razón que no sabía leer y le preocupaba, entonces ha creado una escuela en Mollebamba, era famosa la escuela de los adventistas.	Marka Tula se alió con los caciques y apoderados de ese lugar para la dotación de la tierra, luego fundado la escuela venían estudiantes de las regiones, como pacajes, carangas y otros. Ahora mencionan a Marka Tula como que era adventista pero no era, el hizo estas alianzas para tener educación en las comunidades. Y ahora casi no hay rastro de esa escuela	SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y ACTORES EDUCATIVOS NECESARIOS
	(rescatar valores de los NPIOs) Yo no creo que haya que rescatar, sino dignificar diría yo. Pero estos valores (ama suwa, ama llulla y ama qhilla) no han estado en la educación. Toda la educación ha estado orientada a domesticarnos, a civilizarnos, a ciudadanizarnos eso era la educación incluido lo de Marka Tula Los sistemas de trabajo: ayni, minka se mencionan pero no está dentro de la escuela, ni antes ni ahora.	le preocupaba a los misioneros la religión, el monoteísmo, la teología (sus propios valores religiosos) al lado se dejaba la coca, las huacas, los quilliris, etc.	EDUCACIÓN ANCESTRAL
	Pensándolo bien creo que no habido un sistema educativo realmente hasta hoy en y sobre el sistema de vida de los ayllus, de las comunidades.	Han aparecido pero para alfabetizar en castellano y punto, y creo que eso somos producto nosotros también	SISTEMATIZACIÓN DE EXP. Y ACTORES EDUCATIVOS
	(Que valores más habría?) Hay varios, el sistema de vida mismo como nuestros abuelos antes del 50' del siglo pasado, esos eran maestros de la vida, mucho de las reflexiones son de mis abuelos y no de la escuela Estas cosas no nos enseñan en la escuela no te enseñan nada de eso, es más ni siquiera te enseñan en aymara, nos fuerzan el castellano, y aun en el recreo o en el patio era prohibido hablar en aymara. Ahí ese contraste de los profesores de la vida los abuelos y los profesores de la escuela	A mi abuelo le decían apachit llaqu... una vez preguntando con el tiempo y con los trabajos e investigaciones encuentro que llaqu es un tecnólogo que maneja o pronostica a través de bioindicadores naturales el acertar la siembra, cosecha y todo eso; entonces mi abuelo tenía ese don	VALORES Y CONTRA VALORES PLURINACIONALES
	Venía a veces mi abuela a mi casa y decía ustedes están asustados, el ajayu decía, me agarraba del cabello y llamaba los ajayus perdidos y parece que nos sanaba también, siempre venía y curaba de tiempo en tiempo mi abuela, así como las plantas, el ganado y nosotros en esa parte espiritual también estaba la coca, con thari o chuspita siempre	Si, pero ahora la juventud con esto de los celulares, internet ya vive otro tipo de mundos ya no valora eso	VALORES EN LA COMUNIDAD
	Parece que Warisata hay que leerla de dos maneras, para mi hay 2 proyectos yuxtapuestos. Que Elizardo Pérez quería que sea exitoso para el sistema, porque hay que reconocer E. Pérez al parecer era terrateniente y su teoría apuntaba a que los indios sean más "productivos" con relación al proceso industrial del mundo. Avelino Siñani estaba preocupado por el ayllu, por el modelo ayllu, el sistema de trabajo	por eso se ha idealizado mucho Warisata, pero esto es mejor para el sistema capitalista y ahora en el sistema educativo rural y urbano. Así nadie lee Warisata, como el encubrimiento de Avelino Siñani; pero los valores de mis abuelos que te relate no están, se perdieron ni hubo en Warisata, pretendió de alguna manera Avelino Siñani pero quedó	EMPODERAMIENTO Y PRACTICA DE VALORES

	con minka, ayni, mita, también de su estructura política el consejo de amautas, Siñani quería eso y ese proyecto ha quedado colgado en el inicio mismo	relegado, solapado; por eso te digo que hay que leer de dos formas a Warisata	
	Hay una contradicción entre el diseño de Avelino Siñani y las políticas educativas, entre el deseo de símbolos de los NPIOs y la utilidad que le dan las políticas educativas, por ejemplo las aulas son rectangulares, son citadinas aun en el área rural, siguen sin hacer un estudio arquitectónico del ambiente, la cultura y de los símbolos	Siguen construyendo de forma urbana y moderna y no por y para la vida, así también las políticas educativas están diseñadas al revés.	VALORES ESTÉTICOS
	(El consejo de los abuelos) Hubiera sido interesante pero esos abuelos vivenciaban esa generación, ya no hay, hay otros abuelos medio civilizados hay ahora, creo que hemos perdido un capital social	Si se recupera hay que más que recuperar hay que dinamizar para entrar en esta lógica del ayllu	VALORES ETARIOS
	(+ valores) Darle sentido a la vida ya que lo hemos perdido	Hoy pensamos la vida es plata, un desarrollo económico infinito y no los bienes espirituales y naturales no renovables que está de la ciudad. Esto nos ha entrado como virus tanto a occidentales como a NPIOs, al buscar el sentido de la vida	VALORES A FUTURO
	Otro valor sería el qathu. Esto es un valor un icono de El Alto y si la comparamos con la feria de santa cruz (expocruz) es otra lógica y creo que las políticas estatales nos están llevando a esa lógica, pero los aymaras y quechuas se resisten y hay los qathus	No en sentido reduccionista, sino como un don en el sistema de qathus que en El Alto es algo simbólico, icónico hacer qathu, es una ecología recreada en el centro urbano, en los barrios. Muchas veces queremos el orden occidental, pero es que no entendemos el orden del qathu. Por eso debemos preocuparnos por la vida y sistemas de vidas	VALORES A FUTURO

Análisis de 7ma entrevista.**Matriz de análisis del trabajo de campo**

CÓD	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS
7_m zabala _esp educ	Hablando de la Escuela-Ayllu de Warisata, esta tenía una serie de valores de tipo comunitario, sin embargo hoy no se está realizando todos esos valores	el trabajo en equipo, el trabajo en taller de ahí que se llama escuela – taller	EDUCACIÓN Y VALORES COMUNITARIO
	Los valores de solidaridad, de trabajo, de producción y de trabajo en comunidad		VALORES EN LA COMUNIDAD
	En cuanto a los valores estéticos ellos han iniciado el trabajo, y la comunidad ha desarrollado junto a la escuela esa serie de valores. La escuela – ayllu recibió apoyo internacional que cambio algo los valores estéticos pero se mantiene los valores estéticos comunitarios. Hoy se ha tomado la experiencia de Warisata como una de las bases importantes para la educación actual, estaríamos hablando de valores estéticos que demuestran valores morales, sociales y hasta económicos	la escuela – ayllu en su producción agrícola recogían como 300 o 500 quintales de papa y se vendía, por lo tanto el valor económico estaba ahí presente	VALORES ESTÉTICOS
	Ni tanto, porque los trabajos que se realizaban en Warisata que si bien ha sido un factor importante para la educación actual, no han tomado lo que es en realidad y solo han tomado la situación de los NPIOs que deberían estar presentes solo en la educación		NUEVO MODELO EDUCATIVO
	Es un líder de la comunidad que trabaja por entonces de forma clandestina, organizando unos cursos, ya que había aprendido a leer y escribir en Huatajata donde los canadienses, evangélicos aparece. Entonces toda la tecnología, metodología de taller es producto del saber humano. E. Perez, A. Siñani ha contribuido como líder de la comunidad		PÉREZ Y SIÑANI ASOCIACIÓN
	En los valores ancestrales si, se han basado en eso, en la organización comunitaria que capto Elizardo Perez en Warisata		VALOR COMUNIDAD IDENTIDAD,

	Los mayores o ancianos son los que han estado transmitiendo de generación en generación saberes. No se pierde, no se puede perder la transmisión de generación a otra de tradiciones y costumbres	En toda comunidad ya sean campesinos o ciudadanos siempre la situación de los mayores es influyente, no solo de los indígenas	VALORES ETARIOS
	El valor más recomendable es el valor humano, la actuación del ser humano deba ser independiente en el sentido de su trabajo o sea único		VALORES A FUTURO

Análisis de 8va entrevista.**Matriz de análisis del trabajo de campo**

CÓD	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS
8_david c marca q_ prof efm_ c qurpa	Se mantienen aún muchos valores comunitarios como son la minka, aynuqha , etc. son costumbres que aún se manejan en la comunidad	como en este invernadero se ha construido con la minka, con la ayuda de la comunidad	VALORES EN LA COMUNIDAD
	Podemos resumirlo en responsabilidad, como en el asumir la autoridad en un principio de bien común, del bien común de la comunidad. Otro valor que puedo identificar es la puntualidad		VALORES EN LA COMUNIDAD
	es un principio que da mucha fortaleza a la educación actual, porque se practicaba la educación-producción	Irñaqña es una palabra que identifica que debemos trabajar siempre	VALORES EN LA VIDA
	Hay en patio principal un mural reciente hizo un profesor de lengua originaria y refleja valores y actividades económicas de la marka Qurpa	Warisata o Utama tienen un valor cultural que fueron adquiriendo con el tiempo	VALORES ESTÉTICOS
	El ajayu de Avelino Siñani nos transmite a seguir educándonos, es conseguir la libertad de aprender, de englobarnos en toda la sociedad	Tupac Katari nos inspira la lucha, libertad, una expresión humana en especial aymara	EMPODERAMIENTO / PÉREZ Y SIÑANI ASOCIACIÓN
	(valores comunitarios) Están decayendo, pero nosotros estamos en la obligación de incorporar ese conocimiento a los futuros maestros, ellos en trabajo docente incorporaran estos valores y principios nuevamente		RECUPERACIÓN ACADÉMICA DE VALORES
	Ese es un lado flaco, no solo en Qurpa sino en muchas comunidades con las personas que están en la tercera edad, son vistos como rezagados, pero ellos han hecho muchas cosas, de ahí que las comunidades cuentan con agua, electricidad, caminos, etc. Educación de la tercera edad es muy importante para las futuras proles	Tiene que ser rescatable, como recientemente se ha invitado varios abuelos para que nos socialicen la siembra de la papa.	VALORES ETARIOS
	Veo una debilidad en Qurpa, como el saludo	Veo que ese valor no se pierda ya que nos permite socializar entre seres humanos, es comunidad	VALORES A FUTURO

Análisis de 9na entrevista.**Matriz de análisis del trabajo de campo**

CÓD	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS
9_sRufino marca	En eso no solo podemos considerar a Avelino Siñani, sino también a Túpac Katari y de todas las personalidades que han luchado por la educación indígena... Marcelino y Faustino Llanqui	Ajayu, ha quedado en la raíz de todos los aymaras, incluso dentro de la filosofía andina	AVELINO SIÑANI
	... como va vivir el ayllu o sociedad; sin eso estaríamos perdidos incluso perderíamos nuestras raíces y eso es grave porque pierdes tu identidad. Todo lo que ha hecho A. Siñani, por ejemplo lo que dice (AS) en la Ulaqa, en aula, en taller, en la chacra, en todas las cosas no solo enseña a la gente a hacer crecer su cabeza al conocimiento y si solo apoyamos nuestros brazos van a quedar pequeño, saber conocer lo nuestro y aprovechar las tecnologías para compartir aprender		VALORES EN LA VIDA / VALORES EN LA COMUNIDAD
	A pesar que en área rural la principal actividad es lo agrario y la ganadería es en las ciudades donde se obliga a los migrantes a aprender otras profesiones y eso también afecta al pensamiento de los jóvenes migrantes y	La migración de campo a ciudad es debido a muchas razones, como desastres	VALORES - CONTRA VALORES

	a los actuales, como diferente música y es que quieren insertarse en ese mundo que es de otra pensamiento y sociedad que nos llega y al relacionarse con la tecnología pues es fenómeno social.	naturales, minifundio y otros, que obligó a salir de la comunidad a la ciudad	
	Creo que hablando lo que es la puerta del sol en Tiwanaku es una inspiración, ya que hay pinturas, cerámica, tejidos, etc., es lo que más se repite... Ya en el CETHA de los 70' y 80' teníamos técnicos en telares diversos, con gráficos tiwanakotas y donde cada tejedor y participante descifraba cada símbolo, como el condor, el puma, el chacha-warmi, como una escritura pero ahora eso se está reduciendo y solo se ve en los tejidos de las vestimentas de los Mallkus		VALORES ESTÉTICOS
	Los taquis, los saras de las comunidades. Los calendarios agrícolas. Saber escuchar. Una educación comunitaria, no escolarizada y participativa		VALORES A FUTURO

Análisis de 10ma entrevista.**Matriz de análisis del trabajo de campo**

CÓD	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS
10_victor calle	Si lo hay, nos transmite educación y también todo lo que se relaciona con educación. su influencia en la educación alternativa, los libros habían manejado a Avelino Siñani como promotor de las primeras escuelas indígenas de Bolivia		AVELINO SIÑANI
	Ley N° 070 Siñani y Perez rescata todos los valores del Tata Siñani, aquí también en el CAS hoy estamos practicando eso en nuestras clases y talleres en las comunidades		VALORES EN EL CURRÍCULO
	Para trabajar esos valores nos convertimos en familia de la comunidad o una persona de la comunidad. Uno de los valores es el saludo		VALORES EN LA COMUNIDAD
	Se daba en las comunidades antes de la Ley 070, pero en las escuelas formales se perdía. Pero en CAS es imprescindible		VALORES EN LA COMUNIDAD
	Esos valores artísticos en las comunidades también se está perdiendo, como cuando yo era niño las casas eran diferentes, eran circulares y no tenía madera, sino estaba hecho de piedra y paja y con unos huecos por ventanas	(Los dormitorios eran diferentes a la comodidad de hoy), pero ahora hay caminos, luz, agua. Así las cosas están cambiando y los valores se están perdiendo	VALORES ESTÉTICOS
	Sí, eso era fuerte antes pero ahora alejado, pero igual se consulta por respeto al abuelo o al papa, algún porcentaje de ideas se valora de ellos		VALORES ETARIOS / DE LOS ABUELOS
	El ayni, la minka, el saludo, la cooperación, el recuperar los valores ancestrales (incluido los valores artísticos) aun cuando no se recupere al 100% los abuelos ya no utilizan la ropa de antes		VALORES A FUTURO

Análisis de 11ma entrevista.**Matriz de análisis del trabajo de campo**

CÓD	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS
11_fidel azero	Lo bueno de esta educación está en el proceso de implementación de la Ley 070, que incentiva el rescate de los valores socio comunitario. Estos valores se han abandonado en el trabajo, en la escuela, en la familia y por factores como lo económico, social, etc. Se tomó como principio de la CPE los valores de Ama suwa, Ama LLulla, Ama Quella y los valores que también se enseñaban en la escuela: Área de Religión llamado antes con la Ley 1565, en esa área se enseñaba además ética, moral y obviamente valores.		NUEVO MODELO EDUCATIVO
	La práctica de valores es fundamental, desde mi punto de vista, porque hace que todos participemos en la construcción de algo, sino hay participación en lo que es una comunidad o Estado eso no va a funcionar, es básico, en tanto haya participación en el proceso educativo de una comunidad o nación siempre va haber	La Ley N° 070 promueve esta participación activa de las autoridades locales y la forma atender a las necesidades y problemas de	EMPODERAMIENTO Y PRACTICA DE VALORES

	resultados	la comunidad	
	Sobre esto se los puede visibilizar en la actitud, en el comportamiento. En teoría conocemos lo que es la ética, la moralidad pero lo importante es la práctica, como ponemos en práctica, como lo hacemos desde las ESFM y de ahí en las unidades educativas	El reto de como la teoría debe llevarse a la práctica, pero a veces no se pone en práctica y así no avanza la educación	VALORES EN EL CURRÍCULO
	Que el niño, el joven, la persona adulta, la comunidad piense por sí mismo, tome decisiones en cuanto sus necesidades, sus preocupaciones y problemas, la intención verdadera es empoderar a la comunidad, eso era la intención principal y a la vez fortalecer las habilidades y capacidades de cada persona tenemos; por eso había talleres en los cuales cada estudiante aficionaba lo que era de su interés, eso era la educación y actualmente tiene que ser lo mismo		IDENTIDAD, PERTENENCIA / EMPODERAMIENTO Y PRACTICA DE VALORES
	La educación tiene que ser útil, tiene que servir, por eso digo: 12 años estamos en la escuela y al final no sabemos qué hacer, es un pérdida de tiempo; de ahí me cuestiono cómo vamos a ser productivos e ir hacia la auto sostenibilidad como lo era Warisata		PRAXIS DE LA EDUCACION COMUNITARIA
	Podemos ver, que en las tres puertas talladas del frontis de la Escuela-Ayllu hay claramente gráficos y dibujos en los murales interiormente nos muestran: trabajo, estudio y producción y posteriormente se ha aumentado investigación, y con muestras artísticas y palabras se iniciaba a los estudiantes con esa filosofía de libertad, de emancipación, de producción, de desarrollo y aportar a la comunidad y al país, y a ser autosustentable. Se ha ocultado nuestra cultura hasta el punto que odiamos nuestra cultura e imponemos otro tipo de cultura, ese pensamiento colonial ha pervivido hasta finales del anterior siglo.	Pero es desde la década del 40' hasta los 70' se ha ido arrasando totalmente la obra de la Escuela-Ayllu y esos dibujos, ese arte y estética ya no se ha tomado en cuenta y se ha desvalorado y hasta se desmereció esa filosofía	VALORES ESTÉTICOS / IDENTIDAD, PERTENENCIA
	Sobre el cuidado de la tercera edad es una cuestión de las personas y no tanto de la escuela, y se trabaja aquí en la ESFM esos valores que afectan a la tercera edad		VALORES ETARIOS
	los valores a futuro estará el respeto, entre generaciones, el dialogo, el consenso, la reciprocidad entre personas y con la naturaleza y con el cosmos, la complementariedad, la solidaridad ese valor que se va perdiendo	Los valores están en la ley, la debilidad está cómo trabajar esos valores, desde el ministerio, los ESFM, las unidades educativas y hasta las comunidades educativas, como interpretar o concretarlos y no seguir teorizando; debilidad es no llevar a la práctica los valores	VALORES A FUTURO

Análisis de 12va entrevista.**Matriz de análisis del trabajo de campo**

COD	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS	
12_Leandro Canaviri	Parece que la 070 más se enfatiza en valores socio comunitarios, pero, en la estructuración de los contenidos más se van orientados a perfilar un lineamiento en valores en la persona y hay ciertas objeciones.		Valores en el currículo / valores y contra valores	
	Si, los recientes maestros los que están egresando están viniendo con cero valores y algunos con un índice de valores muy reducido ... hay un déficit y como hay un déficit de atención en las aulas pues se genera otros fenómenos negativos	Vemos en una gestión pasada, en una evaluación institucional, los valores para las unidades educativas debería ser el pilar fundamental, el área más importante de las unidades debería ser el docente de valores, religión y espiritualidad, más que todo valores.		Formación docente en la práctica de valores / contra valores
	Los docentes que dictan el área (Cosmovisiones y Valores) deberían generar un liderazgo, ellos deberían inducirlos en su forma de ser, enseñar, con su vida mismo que los valores es algo importante, pero esa situación no se da. ...ellos los ven a los valores como que: la responsabilidad, la puntualidad, el respeto, la disciplina, etc. y	Por ejemplo, el profesor debería empezar, ser respetuoso, el debería saludar a todos los alumnos, a todos los papas, en la calle y todo lado, pero los profesores de valores a veces son hombres fantasmas, los que caminan por la calle, pero esos hombres "fantasmas" vienen de		Formación docente en la práctica de valores /ausencia de empoderamiento y práctica

	eso mencionan y repiten; pero no dicen cómo podemos lograr hacer responsables, que es necesario para hacer responsables o respetuosos, cuál será en la práctica ese indicador.	las normales, entonces yo creo que de las normales de la provincia Omasuyo, sobre todo de Warisata.	de valores
	Estoy de acuerdo, yo en las unidades educativas donde he trabajado siempre los alumnos han sabido sus obligaciones y deberes, hoy es como la noche y el día (.) Es decir, vivimos en una época neoliberal de valores, de valores más "liberales", en la Ley 070 esto se incrementa, en todo sentido. En la anterior Ley 1565, por lo menos había equilibrio... entonces la responsabilidad partía del docente, pero actualmente vivimos en la época más liberal en la parte de actitudes.	El practicar sus deberes (por los estudiantes) es bien complicado, lo que nosotros aquí en la unidad este año, en nuestro PSP estamos con valores trabajando, estamos induciendo a los alumnos de que no solamente tiene que ser de palabra sino que debe ser acompañada de los hechos, pero lamentablemente influye el contexto social desde la familia, es decir, en la familia hay una crisis de valores, peor en esta época donde Bolivia vive transformaciones en la parte económica, cultural, educativa es mayor crisis.	Valores y contra valores / valores en la educación
	En su época, el momento que genero la escuela ayllu, creo q para su época, su propuesta, su visión pedagógica funciono, pero ahora no podemos replicar son otros tiempos, pero eso si nos da referencia ... hoy como maestros y maestras también podemos hacer una ruptura histórico, un quiebre histórico para buscar alternativas de solución para generar espacios o lugares donde poder ir avanzado	No se puede replicar la experiencia de la escuela ayllu, porque es una época distinta, la base social es diferente. Muchos docentes dicen yo soy maestro normalista soy maestro por vocación, esos maestros son de ocasión no son maestros comprometidos con el trabajo docente	Avelino Siñani
	Los hechos del feminicidio, son producto de esa "política pública" del liberalismo de valores, esa política q se practica empieza desde el presidente Evo Morales, que con su vivencia nos ha demostrado que como persona, como hombre vive en una franja de liberalismo, es el hombre más liberal, es más en alguna de sus intervenciones menciona que para un hombre hay muchas mujeres ... hay una perversión de valores y esto va a que se genere feminicidios ... hay niños abandonados, hijos que sus mamás y papas no están atendiendo, entonces el rol de las personas a cambiando y más q nunca hay abandonos de los papas y están con los abuelos... tal vez por situación de trabajo papa y mama se van a otro lado a trabajar... y como están distanciados se buscan otra pareja y así empiezan los conflictos familiares...	Revolución política y económica está avanzado pero no hay una revolución de valores, para que haya una revolución de valores tiene q empezar del primer ciudadano del presidente y continuar con los ministros, pero que ministro no es mentiroso, nuestro presidente es el más mentiroso hablando de su hijo, tendría o no tendría hijo que se murió o no se murió...yo creo q hay doble moral, doble discurso. Mientras la cabeza no inicia a dar una línea esta crisis de valores continuara.	Valores y contra valores / necesidad económica factor de violencia intrafamiliar

Análisis de 13va entrevista.

Matriz de análisis del trabajo de campo

CÓD	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS
13_roberto apaza	Hay contenidos que se debe tomar en cuenta y rescatar de acuerdo al contexto donde nos encontramos y eso considero lo comunitario cuando se trata de desarrollar una clase (Rescata valores de la comunidad?) Nos encontramos en un lugar en un contexto en una zona andina, donde se practica ciertos usos y costumbres, y según la fecha se van revalorizando esos contenidos.		Currículo comunitario
	Los que generalmente se dan a los estudiantes son: la puntualidad, la responsabilidad con sus obligaciones y deberes, la solidaridad, el respeto, la reciprocidad y el ayni.		Valores en el currículo
	Bueno la idea cuando tratamos de juntarnos entre todos los profesores en las reuniones que tenemos se trata de conversar, se trata de hablar que el trabajo debería ser en equipo, no solamente yo como encargado del área sino toda la comunidad todos los colegas debemos practicar valores dentro la clase siempre tratando de fortalecer estos valores que se van enseñando a los estudiantes.		Educación comunitaria (comunidad docente) / valores en la educación
	Es un reconocido, alguien que ha empezado la educación, ha hecho toda una revolución digamos, lo que mucho más antes no ha sido así. ...es muy importante lo que ellos nos han dejado, como enseñanza porque estamos hablando no solo de		Avelino Siñani, personalidad educativa

	conocimientos sino también producción de conocimientos		
	Los colegas y los profesores tratamos de llevar adelante estos contenidos, siempre tomando en cuenta el contexto donde nos encontramos, como vienen a ser el currículo diversificado ... yo creo q habría q seguir trabajando en alguna forma en donde los estudiantes puedan confundir ciertos derechos que ellos tienen como estudiantes ...	A veces coincidimos con algunos padres de familia, que esta nueva educación debería tener ciertos límites, pero se les da mucha libertad a los estudiantes y ellos a veces lo pierden, no lo ven por un sentido bueno, y nosotros tratamos de inculcarles valores para su bien como la puntualidad y q aplicar otros tipos de estrategias	Empoderamiento / Valores en la educación

**Análisis de 14va entrevista.
Matriz de análisis del trabajo de campo**

CÓD	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	CATEGORÍAS
14_ palmita velarde	en la 1565 había más aplicabilidad en lo que son los valores y en como se dice la educación parte de la casa, en si los docentes y papas teníamos un poco más de tomar una rigidez en el control, en la disciplina y se practicaba los valores con más énfasis a lo que es ahora	esta protegidos por las leyes y las normas, cosa que a los docentes y padres nos atan de manos y pies para poder aplicar o exigirles a los niños y jóvenes los valores	Práctica de valores / Valores en la educación
	Los valores son el respeto, la tolerancia, la comprensión y la equidad de género.		Valores en el currículo
	Yo en realidad no soy de este contexto, soy del Beni y haciendo una comparación con este contexto. Podría decir que los NPIOs mantienen sus culturas, para desglosar esto, nuestras autoridades deberían vivir de cerca para implementar tanto la educación como de los valores, cada pueblo tiene sus costumbres, solo que ellos quieren globalizar, introducir en una cultura		Valores y contravalores / educación tradicional homogenizante
	Actualmente, sobre los murales los niños los expresan artísticamente, oralmente los niños tienen más expresión, la diferencia es que antes los niños lo hacían con una normalidad, mas respetuosamente cosa que ahora ya no lo es.	En mi experiencia pude observar sobre la música en los pueblos amazónicos donde estuvieron los jesuitas, pero es una experiencia de hace siglos	Valores estéticos / práctica de valores
	Sobre las políticas educativas de antes sobre las generaciones de antes y de ahora no hay comparación alguna, antes éramos de verdad estudiantes, antes eramos personas respetuosas pero ahora no, porque los jóvenes saben sus derechos pero no sus deberes...(ese sería una debilidad del curriculum?)...del curriculum, si,	Ellos están bien informados, que leyes les protegen, donde irían si sufrieran alguna situación, en cuanto a la violencia de igual manera éramos más respetuosos, incluso para enamorar éramos más respetuosamente cosa que ahora lo hacen más atrevidamente, ni siquiera tienen respeto ni hacia los mayores mucho menos hacia los padres.	Empoderamiento / contra valores / valores etarios
	Si tiene lo positivo, pero habría que analizar a profundidad lo negativo acerca de esta ley, pero con personas profesionales con personas entendidas en esta rama, que sean profesores que realmente analicen esto, no otros profesionales		Sistematización de experiencias y actores sobre Ley 070
	Más que todo como complementariedad tenemos muchísimos valores para implementar y para la formación integral de un niño y adolescente, también en la casa como la equidad de género, la responsabilidad, el compartir en si todos los valores deberían estar acoplados en una formación.		Valores a Futuro