

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

**FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLITICAS
CARRERA DE CIENCIA POLITICA Y GESTIÓN PÚBLICA**



TESIS DE GRADO

**“FUNDAMENTOS FILOSOFICO POLITICOS DE UNA
EDUCACION PRODUCTIVA PARA VIVIR BIEN”**

**PARA OPTAR EL GRADO DE LICENCIATURA EN
CIENCIAS POLÍTICAS**

**POSTULANTE: JULIO GUTIERREZ CAHUAYA
TUTOR: LIC. JULIO BALLIVIAN RIOS**

La Paz - Bolivia

2010

ÍNDICE

CONTENIDOS	PÁG.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO PRIMERO	
MARCO INICIAL	3
1.1. ENUNCIADO DEL TEMA	3
1.2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	3
1.3. DELIMITACIÓN DEL TEMA	4
1.3.1. DELIMITACIÓN TEMPORAL	4
1.3.2. DELIMITACIÓN ESPACIAL	4
1.4. IMPORTANCIA DEL TEMA	4
1.5. ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
1.6. ALCANCES Y LÍMITES DEL TEMA	5
1.7. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.7.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	6
1.7.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	6
1.8. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.8.1. OBJETIVO GENERAL	7
1.8.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
CAPÍTULO SEGUNDO	
MARCO TEÓRICO	8
2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	8
2.1.1. EDUCACIÓN INDÍGENA ORIGINARIA	9
2.1.1.1. ESCUELAS INDIGENALES	10
2.1.1.1.1. POR ACCIÓN CACICAL	11
2.1.1.1.2. POR ACCIÓN ESTATAL	12
2.1.1.1.3. POR ACCIÓN ECLESIAL	12
2.1.1.2. ESCUELA-AYLLU DE WARISATA	13
2.1.2. PROPUESTAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA ORIGINARIA DESDE EL ESTADO	15
2.1.2.1. REFORMA EDUCATIVA NACIONALISTA DE 1955	16
2.1.2.2. REFORMA EDUCATIVA NEOLIBERAL DE 1994	17
2.1.2.1.1. OBJETIVOS DEL ETARE PARA LA REFORMA EDUCATIVA	19
2.1.2.1.2. BASES DE LA REFORMA EDUCATIVA	20
2.1.2.1.3. FINES DE LA REFORMA EDUCATIVA	20
2.1.2.1.4. OBJETIVOS Y POLÍTICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA	20
2.1.2.1.5. ESTRUCTURAS DEL SISTEMA EDUCATIVO	21
2.1.2.1.6. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	21
2.1.2.1.7. EDUCACIÓN FORMAL	22
2.1.2.3. ANTEPROYECTO DE LEY “AVELINO SIÑANI” DE 2006	24
2.1.2.3.1. BASES DEL ANTEPROYECTO	25
2.1.2.3.2. FINES DEL ANTEPROYECTO	26
2.1.2.3.3. OBJETIVOS DEL ANTEPROYECTO	27
2.1.2.3.4. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL	27
2.1.2.3.4.1. SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR	27
2.1.2.3.4.2. SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL	28
2.1.2.3.4.3. SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL	29
2.1.2.3.5. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	29
2.1.2.3.5.1. CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	30
2.1.2.3.5.2. ÁREAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	31
2.1.2.3.5.3. DISCIPLINAS CURRICULARES	31
2.1.2.3.5.4. EJES ARTICULADORES DEL CURRÍCULO	31
2.1.2.3.6. FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA EDUCACIÓN	

PLURINACIONAL	33
2.1.2.3.6.1. FUNDAMENTOS POLÍTICOS	33
2.1.2.3.6.2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS	35
2.1.3. VIVIR BIEN: FUNDAMENTO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN PRODUCTIVA	37
2.1.3.1. CONCEPCIÓN DE DESARROLLO	38
2.1.3.1.1. DESARROLLO DESDE EL COLONIALISMO NEOLIBERAL	38
2.1.3.1.2. ESTANCAMIENTO, DEPENDENCIA Y POBREZA	39
2.1.3.2. VIVIR BIEN: FUNDAMENTO DE LA NUEVA PROPUESTA DE DESARROLLO	40
2.1.3.2.1. ENCUENTRO COMO SENTIDO ESENCIAL DE LAS RELACIONES HUMANAS	42
2.1.3.2.2. ARMONÍA CON LA NATURALEZA	43
2.1.3.2.3. HACIA UNA VIDA SOCIAL FRATERNA Y SOLIDARIA	44
2.1.3.2.4. INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD COMO BASE DE LA ACUMULACIÓN INTERNA Y LA CALIDAD DE VIDA	46
2.1.3.3. CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO DESCOLONIZADO: PROTAGONISTA Y PROMOTOR DEL DESARROLLO	46
2.1.3.3.1. DESCOLONIZACIÓN DEL ESTADO DESDE EL ESTADO	47
2.1.3.3.2. ESTADO SOCIAL PLURINACIONAL COMUNITARIO CON PRODUCCIÓN DE RIQUEZA Y CONTROL DEL EXCEDENTE	48
2.1.4. COSMOBIOVISIÓN: FUNDAMENTO FILOSÓFICO DE LA EDUCACIÓN PRODUCTIVA	50
2.1.4.1. FILOSOFÍA INTERCULTURAL	50
2.1.4.2. FILOSOFÍA ANDINA	56
2.1.4.3. LÓGICA EN LA COSMOBIOVISIÓN ANDINA	58
2.1.4.3.1. PRINCIPIOS LÓGICOS DE LA COSMOBIOVISIÓN ANDINA	61
2.1.4.3.1.1. PRINCIPIO DE RELACIONALIDAD (TUMPA)	61
2.1.4.3.1.2. PRINCIPIO DE CORRESPONDENCIA (SARANSARANI)	64
2.1.4.3.1.3. PRINCIPIO DE COMPLEMENTARIEDAD (APTHAPI)	67
2.1.4.3.1.4. PRINCIPIO DE RECIPROCIDAD (AYNI)	71
2.1.4.4. PARADIGMAS COEXISTENTES: ANTROPOCENTRICO Y COSMOBIOVISIÓN	74
2.1.4.4.1. PARADIGMA ANTROPOCENTRICO	75
2.1.4.4.2. PARADIGMA DE LA COSMOBIOVISIÓN	78
2.1.4.4.3. EPISTEMOLOGÍA ANTROPOCÉNTRICA	82
2.1.4.4.4. EPISTEMOLOGÍA DE LA COSMOBIOVISIÓN	84
2.1.4.4.5. METODOLOGÍA ANTROPOCÉNTRICA	86
2.1.4.4.6. METODOLOGÍA DE LA COSMOBIOVISIÓN	87
2.2. MARCO LEGAL	89
2.3. HIPÓTESIS DE TRABAJO	90
2.4. VARIABLES	90
2.4.1. VARIABLE INDEPENDIENTE	90
2.4.2. VARIABLE DEPENDIENTE	90
2.5. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	91
CAPÍTULO TERCERO	
MARCO METODOLÓGICO	92
3.1. UNIDAD DE ANÁLISIS	92
3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	92
3.3. INSTRUMENTOS	92
3.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	92
3.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS	93
CAPITULO CUARTO	
ANÁLISIS DE LA INFORMACION	94
4.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA	94
4.2. ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO	97
4.3. CONCLUSIÓN PARCIAL	101

4.4. VALIDACIÓN DE LA HIPÓTESIS	101
CAPITULO QUINTO	
PROPUESTA	102
5.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA	102
5.2. ALCANCE DE LA PROPUESTA	106
5.3. APORTES ESENCIALES DE LA PROPUESTA	106
5.3.1. ACADÉMICO	106
5.3.2. POLÍTICO	107
5.3.3. SOCIAL	107
5.4. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA	108
5.4.1. COSMOBIOVISIÓN EDUCATIVA PRODUCTIVA	108
5.4.1.1. COSMOBIOVISIÓN FILOSÓFICA EDUCATIVA PRODUCTIVA	108
5.4.1.2. COSMOBIOVISIÓN METODOLÓGICA EDUCATIVA PRODUCTIVA	108
5.4.1.3. COSMOBIOVISIÓN EPISTEMOLÓGICA EDUCATIVA PRODUCTIVA	109
5.4.2. ENFOQUE PEDAGÓGICO PRODUCTIVO “ENSEÑAR A PENSAR PRODUCIENDO Y/O PRODUCIR PENSANDO”	109
5.4.2.1. FILOPEDAGOGÍA PRODUCTIVA	111
5.4.2.2. EPISTEMOPEDAGOGÍA PRODUCTIVA	111
5.4.2.3. METODOPEDAGOGÍA PRODUCTIVA	112
5.4.2.4. PSICOPEDAGOGÍA PRODUCTIVA	113
5.4.2.5. SOCIOPEDAGOGÍA PRODUCTIVA	114
5.4.3. ENFOQUE CURRICULAR PRODUCTIVO “APRENDER A PENSAR PRODUCIENDO Y/O PRODUCIR PENSANDO”	115
5.4.3.1. PROCESOS DE APRENDIZAJE PRODUCTIVO	116
5.4.3.2. APROPIACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN LA RELACIÓN DE LOS PROCESOS PRODUCTIVOS	118
5.4.3.3. COSMOBIOVISIÓN PSICOLÓGICA DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE	119
5.4.3.4. COSMOBIOVISIÓN FENOMENOLÓGICA NATURAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	119
5.4.3.5. ROL DEL ESTUDIANTE PRODUCTIVO	120
5.4.4. ENFOQUE DIDÁCTICO DE ENSEÑANZA TEÓRICO-PRÁCTICO PRODUCTIVO	121
5.4.4.1. PROCESOS DE ENSEÑAR Y APRENDER A PENSAR PRODUCIENDO Y/O PRODUCIR PENSANDO	121
5.4.4.2. ROL DEL DOCENTE PRODUCTIVO	122
5.4.4.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA PRODUCIR PENSANDO Y/O PENSAR PRODUCIENDO	123
5.4.4.3.1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PRODUCTIVO	123
5.4.4.3.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PRODUCTIVO	124
5.4.4.3.3. ESTRATEGIAS DE LOS PROCESOS COGNITIVOS	125
5.4.5. ENFOQUE DE PROCESOS DE EVALUACIÓN	126
5.4.5.1. VALORACIÓN MULTIPARTITIVA	127
5.4.5.2. MÁS ALLÁ DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJES	128
CAPITULO SEXTO	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	129
6.1. CONCLUSIONES	129
6.2. RECOMENDACIONES	130
BILIOGRAFÍA	131
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Bolivia es un país predominantemente indígena pero, como el resto de sus pares latinoamericanos desde su fundación en 1825 sus elites apostaron por la homogeneización lingüístico-cultural. Por eso la escuela y la educación de los indígenas fueron vistas como herramientas destinadas a apoyar el proyecto político-cultural de la minoría gobernante el mismo que apuntaba hacia la construcción del Estado-Nación. En ese sentido, la escuela fue utilizada para cristianizar, occidentalizar y castellanizar a los indígenas y originarios.

La política de Reforma Educativa implantada en nuestro país no ha podido superar el modelo colonial que conlleva procesos de exclusión, discriminación, marginación y explotación, Asimismo, el Sistema Educativo Nacional asumió la visión hegemónica y el modo de vida de las élites y no tomó en cuenta identidades, formas de pensar, de organizar el mundo, cosmovisiones y proyecciones históricas de los pueblos indígenas originarios

En este marco, la educación se ha constituido en un instrumento de reproducción de las jerarquías coloniales y de imposición arbitraria; no incluyó a la población, ni a los maestros en la definición de la política educativa y coartó la iniciativa, creatividad y capacidad de producción intelectual de la población. Es más, desde el inicio del proceso de cambio implementado el 2006 por el actual gobierno, no se cambió ni se modificó la Reforma Educativa; razón por la cual, existe la necesidad de implementar en el Estado Plurinacional una educación productiva con fundamentos filosóficos y políticos andino amazónicos para vivir bien. Razón por el cual, el problema central del presente trabajo es: ¿En qué consisten los fundamentos filosófico políticos de una educación productiva que **influyen** para vivir bien; como consecuencia de la crisis educativa y la necesidad de una propuesta plurinacional durante el periodo 2006-2009? Y el objetivo general del mismo: analizar esos fundamentos filosóficos y políticos. Se ha dividido el trabajo en seis capítulos analizados bajo el paradigma interpretativo cualitativo:

El Capítulo Primero trata sobre el tema, problema y objetivos.

El Capítulo Segundo trata sobre el marco teórico y el desarrollo del tema en cuatro partes:

1° Educación indígena originaria. En ella se describe los orígenes de las escuelas indígenas y su máxima expresión en la escuela-ayllu de Warisata.

2° Propuestas de educación indígena originaria desde el Estado. En ella se analiza tres propuestas de educación indígena originaria: el Código de Educación de 1955, la Reforma Educativa Ley 1565 de 7 de julio de 1994 y, el anteproyecto de Ley “Avelino Siñani” de 2006.

3° Vivir bien: fundamento político de la educación productiva. En ella se analiza el Vivir Bien como expresión y encuentro entre pueblos y comunidades, respetando la diversidad e identidad cultural.

4° Cosmovisión: fundamento filosófico de la educación productiva. En ella se analiza los cuatro principios lógicos en un sentido no occidental: relacionalidad (tumpa), correspondencia (saransarani), complementariedad (apthapi y apxata) y reciprocidad (ayni). Los mismos constituyen la base moral de los pueblos indígenas originarios.

El Capítulo Tercero y cuarto trata sobre el diseño de investigación, los instrumentos, técnicas utilizadas y el análisis e interpretación de los datos.

El Capítulo Quinto trata de la propuesta pedagógica en base a los fundamentos filosóficos y políticos de una educación productiva.

El Capítulo Sexto señala como una de las conclusiones principales: los pueblos indígenas originarios no tuvieron acceso a una educación productiva aunque ellos fueron los primeros en experimentarla con la escuela-ayllu desde la fundación de la República en 1825.

De seguro, el presente trabajo será un gran aporte en la implementación de la Ley “Avelino Siñani” y una fuente de discusión y reflexión para los involucrados en la educación.

CAPÍTULO PRIMERO

MARCO INICIAL

1.1. ENUNCIADO DEL TEMA

Fundamentos filosófico políticos de una educación productiva para vivir bien.

1.2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Ante la falta de políticas educativas de Estado que incluyan a los pueblos indígenas originarios, la ausencia de la relación teórico-práctico de los contenidos curriculares con el proceso productivo, la inexistencia de docentes capacitados en educación productiva y el hacinamiento de las infraestructuras educativas en las ciudades capitales, hace necesario y urgente plantear alternativas de enfoques pedagógicos con fundamentos filosóficos y políticos andino amazónicos.

Para ello es necesario analizar el planteamiento teórico del Plan Nacional de Desarrollo, respecto a las políticas educativas como: la transformación del sistema educativo, la educación de calidad que priorice la igualdad de oportunidades y la educación que genera, adapta y aplica ciencia y tecnología. Asimismo, es necesario analizar los fundamentos filosóficos y políticos de la Ley Reforma Educativa, el anteproyecto de la Ley “Avelino Siñani” y, como esta estructurado el vivir bien en la Nueva Constitución Política del Estado.

Con la propuesta de vivir bien como fundamento político y la cosmobiovisión como fundamento filosófico de una educación productiva, académicamente en el área educativa será un gran aporte teórico para mejorar las estrategias del proceso enseñanza-aprendizaje de las áreas curriculares en el aula. Socialmente, la implementación de una educación productiva permitirá a los pueblos indígenas originarios una mayor inclusión social. Políticamente generará procesos de

empoderamiento a partir de la inclusión de la educación productiva como política de Estado.

1.3. DELIMITACIÓN DEL TEMA

1.3.1. DELIMITACIÓN TEMPORAL

La presente investigación tomará en cuenta el periodo 2006-2009; por cuanto, desde 1994 hasta la fecha, esta vigente los fundamentos y políticas de la Ley de Reforma educativa, pese a que estamos viviendo procesos de cambio desde el 22 de enero de 2006 a la fecha; en consecuencia, en la presente investigación tomaré en cuenta todos los avances pedagógicos realizados desde el 2006.

1.3.2. DELIMITACIÓN ESPACIAL

La presente investigación se realizara en el ámbito nacional; por cuanto, los fundamentos filosóficos y políticos en el área educativo tienen alcance nacional.

1.4. IMPORTANCIA DEL TEMA

El 2006 se conformó la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana, encargada de la redacción de políticas educativas cuyos resultados fueron presentados y trabajados en el II Congreso Nacional de Educación en la ciudad de Sucre, donde participaron 33 organizaciones e instituciones nacionales de la sociedad civil. Del resultado de ambas acciones surgió el proyecto de Ley “Avelino Siñani”; en consecuencia, estando en proceso de revisión dicho anteproyecto en el Parlamento Boliviano, sería un gran aporte la presente investigación sobre la profundización de los fundamentos filosóficos y políticos de una educación productiva para vivir bien.

1.5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La mayoría de los pedagogos de la historia oficial muy poco escribieron sobre la educación indígena originaria; sin embargo, la poca bibliografía (Xavier Albo, Roberto Choque, Esteban Ticona, Felix Patzi) que existe al respecto, considera la educación indígena originaria como un instrumento de evangelización, castellanización, colonización y transculturización; en consecuencia, no existe bibliografía sobre procesos educativos productivos desde la perspectiva indígena originaria. Razón por la cual, el presente trabajo toma en cuenta las experiencias de procesos educativos productivos de Warisata-escuela ayllu, las escuelas de Convenio como Don Bosco. Cabe mencionar, que los técnicos del Ministerio de Educación están trabajando en la actualidad sobre los fundamentos de una educación productiva.

1.6. ALCANCES Y LÍMITES DEL TEMA

Respecto al alcance del tema a investigar, será una propuesta que fortalecerá al equipo técnico encargado de los Principios, Bases, Fundamentos Teóricos del Ministerio de Educación y, en el mejor de los casos será un aporte a la educación de los indígenas originarios de Bolivia.

Respecto a los límites del tema a investigar, cabe señalar que existe poca bibliografía y se recurrirá a las experiencias de maestros de aula identificados con la causa.

1.7. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La política de Reforma Educativa implantada en nuestro país no ha podido superar el modelo colonial que conlleva procesos de exclusión, discriminación, marginación y explotación, Asimismo, el Sistema Educativo Nacional asumió la visión hegemónica y el modo de vida de las élites y no tomó en cuenta identidades, formas de pensar, de organizar el mundo, cosmovisiones y proyecciones históricas de los pueblos indígenas originarios

En este marco, la educación se ha constituido en un instrumento de reproducción de las jerarquías coloniales y de imposición arbitraria; no incluyó a la población, ni a los maestros en la definición de la política educativa y coartó la iniciativa, creatividad y capacidad de producción intelectual de la población. **En este contexto los problemas a enfrentar son:** la falta de igualdad de oportunidades, relacionadas al acceso, permanencia y calidad en el sistema educativo nacional, la desvinculación entre la educación y el sector productivo, la cual no guarda relación con el ámbito científico, tecnológico cultural y político.

Asimismo, desde el inicio del proceso de cambio implementado por el actual gobierno, no se cambió ni se modificó la Reforma Educativa; razón por la cual, existe la necesidad de implementar en el Estado Plurinacional una educación productiva con fundamentos filosófico y políticos andino amazónicos para vivir bien.

1.7.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿En qué consisten los fundamentos filosófico políticos de una educación productiva para vivir bien como propuesta plurinacional durante el periodo 2006-2009?

1.7.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las características de las escuelas indígenas?

¿Cuáles son los fundamentos filosóficos y políticos de las propuestas de educación indígena originaria desde el Estado?

¿Cuáles son los principios y características del Vivir Bien como fundamento político para la construcción de una educación productiva?

¿Cuáles son los principios y características de la cosmobiovisión como fundamento filosófico para la construcción de una educación productiva?

¿La educación productiva será una alternativa a la crisis educativa?

1.8. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.8.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar los fundamentos filosófico políticos de una educación productiva para vivir bien como propuesta educativa plurinacional durante el periodo 2006-2009

1.8.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir las características de las escuelas indígenas.

Identificar los fundamentos filosóficos y políticos de las propuestas de educación indígena originaria desde el Estado.

Describir los principios y características del Vivir Bien como fundamento político para la construcción de una educación productiva.

Describir los principios y características de la cosmobiovisión como fundamento filosófico para la construcción de una educación productiva.

Desarrollar la educación productiva como una alternativa a la crisis educativa.

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO

2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A diferencia de las ciencias naturales, en las ciencias sociales coexisten diversos paradigmas,¹ sin que se pueda reducir unos a los otros. No hay por lo tanto un determinado cuerpo de conocimiento que pueda ser considerado como “verdadera ciencia”, como ciencia normal.

El término paradigma suele usarse para designar teorías específicas, como sucede con la obra de Max Weber que suele denominarse como “paradigma Weberiano”, o con la obra de Marx designado como “paradigma marxista”, etc. En sentido estricto, sin embargo, el paradigma corresponde a un concepto epistemológico y, como tal, a una concepción filosófica de las características más generales del conocimiento científico: a que objeto se dirige ese conocimiento, con que método lo estudia, etc. Desde este punto de vista, epistemológico, en las ciencias sociales se distinguen dos grandes paradigmas: **el paradigma explicativo y el paradigma interpretativo o comprensivo.**²

Las características del paradigma interpretativo son:

- 1° Las bases filosóficas del paradigma están constituidas por una o varias de las escuelas idealistas en las cuales es posible adscribir a autores como Dilthey, Husserl, Weber, Schultz, para nombrar a los más importantes.
- 2° Según este paradigma, existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso no existe una sola verdad, sino muchas verdades.
- 3° En el proceso de conocimiento se da una interacción entre sujeto y objeto. En el hecho ambos son inseparables. La observación no solo perturba y moldea al objeto observado sino que el observador es moldeado por este. Tal situación no puede ser eliminada, aun cuando el investigador quisiera eliminarla. La investigación siempre esta influenciada por los valores del investigador.

¹ Paradigma es una concepción general del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas que deben estudiarse, del método que debe emplearse en la investigación y de las formas de explicar, interpretar o comprender, según el caso, los resultados obtenidos por la investigación. KUHN, Thomas. “La Estructura de las Revoluciones Científicas”, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1975.

² BRIONES, Guillermo. “La Investigación Social y Educativa”, Editorial Convenio Andrés Bello, Bogota, 1995, Tomo I, pág. 35.

- 4° El paradigma interpretativo no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. La investigación que se apoya en él termina en la elaboración de una descripción ideográfica en profundidad; es decir, en forma tal que el objeto estudiado queda claramente individualizado.
- 5° No hay posibilidad de establecer conexiones de causa a efecto entre los sucesos debido a la continua interacción mutua que se da entre los hechos sociales y a la multiplicidad de condiciones a las cuales están sometidos.
- 6° La función final de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas, lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia.
- 7° Toda persona está en permanente proceso de definición y redefinición de las situaciones en las cuales vive y actúa en consecuencia con esas definiciones.
- 8° Las principales teorías adscritas al paradigma interpretativo son: el interaccionismo simbólico, la etnometodología y el existencialismo aplicados estos últimos a la realidad social a niveles micro.
- 9° Los principales tipos de investigación amparadas en este paradigma son las investigaciones cualitativas interpretativas (no buscan explicaciones sino interpretaciones).

En consecuencia, la presente investigación tiene como marco teórico el paradigma interpretativo.

2.1.1. EDUCACIÓN INDÍGENA ORIGINARIA

Bolivia es un país predominantemente indígena pero, como el resto de sus pares latinoamericanos desde su fundación en 1825 sus elites apostaron por la homogeneización lingüístico-cultural. Por eso la escuela y la educación de los indígenas fueron vistas como herramientas destinadas a apoyar el proyecto político-cultural de la minoría gobernante el mismo que apuntaba hacia la construcción del Estado-nación. En ese sentido, la escuela fue utilizada para cristianizar, occidentalizar y castellanizar a las mayorías indígenas inclusive para borrar sus condiciones y características diferenciales.

A lo largo de la historia republicana, tres reformas principales se aplicaron desde el Estado en el sector educación: **1°** de corte liberal a inicios del siglo XX, **2°** de carácter nacionalista en el marco de la Revolución Nacional de 1952, con el Código de Educación de 1955, **y 3°** de carácter neoliberal en el contexto de la globalización que ahora estamos experimentando con la ley 1565 de 7 de julio de 1994.

En el siglo XX, **dos experiencias buscan responder a las crecientes demandas indígenas de inclusión al sistema educativo: 1° las escuelas indígenas y 2° la experiencia de nuclearización y de participación comunitaria del Núcleo Educativo Escolar de Warisata.**

2.1.1.1. ESCUELAS INDIGENALES

Los indígenas originarios siempre tuvieron educación; es decir: antes de la Colonia, en la Colonia y durante la República, solo que en cada época habían fundamentos filosóficos y políticos de la educación de acuerdo al tipo de gobierno y de sistema político vigente en ese entonces. Pero lo cierto es que, los historiadores y pedagogos no indígenas ni originarios, ocultaron, sesgaron, mutilaron y encubrieron la educación del indio.³ ¿Quiénes fueron los profesores del niño indio? Los exterratenientes y los feroces gamonales. Los verdugos del indio, cuando no eran “dirigentes campesinos” eran maestros rurales, que metieron el veneno del odio en el cerebro del niño indio, odio a su sangre, odio a su lengua, odio a su piel, odio a sus dioses, odio a si mismo. Al respecto Fausto Reinaga señala:

“El propósito fundamental, el fin supremo de la “Escuela campesina” es hacer del niño indio un mestizo europeizado, un cholo k’ara. Poner en el niño indio, en lugar de su cerebro otro cerebro, significa hacer de su persona otra persona. Cambiar su cultura vital por otra cultura ajena y artificial, es matar una cultura natural y milenaria. Es insistir con bombo y sonaja en aquello que desde hace cuatro siglos ha venido forzando inútilmente occidente. La famosa teoría de la transculturación, resulta una aculturación al cien por ciento. Un cerebro no se transplanta como un corazón. El cerebro es la persona. Su trasplante significa cambio de persona. Cambiar al indio es cambiar un ser humano por un lobo. Transculturar es dejar sin cultura, es aculturar”.⁴

Las escuelas indígenas del altiplano boliviano se remontan a comienzos del siglo XX y constituyen un hito histórico en la lucha por el acceso al servicio educativo de

³ **Al respecto ver:** “Desarrollo de la Educación Boliviana” de Cristóbal Suárez Arnez, editorial Universo, La Paz, 1970; “Educación Rural y Desarrollo en Bolivia” de Marcelo Sanginés Uriarte, editorial Don Bosco, La Paz, 1968; “Historia de la educación en Bolivia” de Rafael Reyeros, editorial Universo, La Paz, 1952; “Escuelas Normales” de Humberto Quezada Arce, edición Industrias Gráficas Offset Sucre, La Paz, 1984.

⁴ REINAGA, Fausto. “Revolución India”, Editorial PIB, La Paz, 1969, pág. 319.

la población indígena, sea: 1° por acción cacical o comunitaria, 2° por acción estatal, 3° por acción eclesial.

2.1.1.1.1. POR ACCIÓN CACICAL

Las primeras escuelas indígenas nacieron en el marco del movimiento cacical⁵ y tuvieron como protagonistas a campesinos aimaras y educadores clandestinos, castigados e incluso muertos por las reacciones de la sociedad hegemónica. Las escuelas indígenas deben ser vistas como una forma más de resistencia comunitaria, en tanto la búsqueda de instrucción y la necesidad de apropiarse de la lectura y escritura del idioma castellano estaban ligadas a la defensa de sus tierras ante la expoliación de que eran objeto por parte de los latifundistas criollos.

Estas escuelas han sido reconocidas como **escuelas clandestinas** no solo porque surgieron por iniciativa propia, sino todo porque se instalaban a espaldas de los hacendados y, casi siempre contra su voluntad.⁶ No se tienen datos precisos de cuando realmente se iniciaron estas escuelas, pero ya en 1920 se encontraban en marcha como sostiene Félix Laime.⁷

En Jesús de Machaca la lucha por la educación de los indígenas fue férrea e ineludible después de la masacre de 1921;⁸ en 1926 se fundó la primera

⁵ CHOQUE, Roberto y QUISBERT Cristina. "Educación Indígena en Bolivia. Un siglo de Ensayos Educativos y Resistencias Patronales", Editorial Edobol, La Paz, 2006, pág. 46. Para mayor información ver el Capítulo II Visión Histórica y Formas de Educación Originaria.

⁶ CHOQUE, Roberto. La Problemática de la Educación Indígena. Data. Revista del Instituto de Estudios Andino y Amazónicos. No. 5. 9-34. La Paz, 1994. pag. 9.

⁷ TICONA, Alejo Esteban y ALBO, Corrons Xavier. La Lucha por el Poder Comunal. Volumen 3. Jesús de Machaca: La Marka Rebelde. Editorial CEDOIN – CIPCA cuaderno de Investigación 47. La Paz, 1997. pág. 134. **Para mayor información ver los capítulos:** 4. El retorno de los caciques. 5. El gobierno de los Llanqui en Machaca. 6. Repliegue y escuelas.

⁸ Esta masacre tuvo lugar el 12 de marzo de 1921, cuando desde el cuartel militar fronterizo de Guaqui salieron tropas para descabezar el levantamiento de los ayllus de Jesús de Machaca, producto de lo cual descabezó al movimiento indígena, quemando las casas y apresando o exterminando a los líderes machaqueños, sobre todo a los que estaban ligados con el proyecto educativo aymara de entonces. El levantamiento de los ayllus mencionado fue producto de la reacción indígena al trato discriminatorio de los hacendados y señores que vivían en el pueblo. **Para mayor información ver:** CHOQUE, Roberto y

escuela particular en Yawriri financiada por los propios comunarios. En 1931 ó 1932, Francisco Choque crea su propia escuela en Qhunqhu Liki Liki.⁹ En ese contexto los alumnos debían sujetarse a lo que decía el profesor y hablar castellano “pudiendo sin poder” y si algún alumno hablaba en aymara recibía “cada uno un palo en la mano”.¹⁰

2.1.1.1.2. POR ACCIÓN ESTATAL

Paralelamente, en las dos primeras dos décadas del siglo XX, el Estado decidió prestar a la educación de la masa indígena, sobre la base de las escuelas indígenas. Así, en el marco de la reforma liberal se incluyó el fortalecimiento de la instrucción del indígena. Ello ocurrió a partir de 1906 durante el gobierno del Presidente Ismael Montes cuando el Ministro de Justicia e Instrucción Pública de entonces Juan Misael Saracho **creó las primeras escuelas para indígenas, bajo el nombre de escuelas ambulantes, que tenían la misión de enseñar el alfabeto y la doctrina cristiana.** El funcionamiento de las escuelas y la supervisión de los docentes fueron encomendadas a los jilacatas de los ayllus.¹¹

2.1.1.1.3. POR ACCIÓN ECLESIAL

Desde el ámbito eclesial, se promovieron espacios de educación para indígenas. Entre ellas se encuentran las **“Escuelas de Cristo”**, fundadas en Potosí en 1907 por el Franciscano José Zampa e implementadas allí desde

TICONA, Esteban. Sublevación y Masacre de 1921. Volumen 2. Jesús de Machaca: La Marca Rebelde. Editorial CEDOIN y CIPCA. Cuaderno No. 46. La Paz. 1996. especialmente los capítulos: 3. Sublevación y 4. La represión y masacre.

⁹ TICONA, Alejo Esteban y ALBO, Corrons Xavier. La Lucha... pág. 153. **Ver también:** CHOQUE, Roberto y TICONA, Esteban. Sublevación...Anexo 5.2. Los Primeros Educadores. pág. 317 al 321.

¹⁰ AYLLU SARTAÑANI. Pachamamas... Pág. 196.

¹¹ CALDERON, Raúl. La Deuda Social de los Liberales de Principios de Siglo: Una Aproximación de la Educación Elemental entre 1900-1918. Data. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos. No. 5. 53 – 84. La Paz. **Ver también:** CHOQUE, Roberto y QUISBERT Cristina. “Educación Indígena en Bolivia...”, Capítulo III Educación Indígena Republicana.

enero de 1908; ¹² y las **“Escuelas Adventistas”** que iniciaron sus actividades al comienzo de los años 20, a partir de las experiencias desarrolladas por esta iglesia en Puno-Perú. Todas estas iniciativas se orientaron de una manera u otra a la civilización del indio buscando assimilarlos a la sociedad y cultura dominantes.

2.1.1.2. ESCUELA-AYLLU DE WARISATA

La experiencia del núcleo escolar campesino de Warisata: la **“Escuela-ayllu Warisata”**, iniciada en 1931 y que se extiende hasta fines de la década de los 40, surge como resultado de la confluencia de intereses del maestro criollo mestizo Elizardo Pérez, quien estaba imbuido de ideales contrarios al gamonalismo y la opresión feudal, y del cacique y educador aymara Avelino Siñani, quien desde 1917 había luchado por la educación de su pueblo. A ello se debe que Warisata fuera considerada como la síntesis de la resistencia comunitaria de los años anteriores.¹³

La propuesta educativa de Warisata incorporó al currículo contenidos y actividades relacionados con la organización social aymara y con la producción agrícola, pecuaria y artesanal. **Por esta vía se intentó hacer de la escuela el centro de la actividad comunitaria y el motor del desarrollo campesino.** “La escuela se convirtió (así) en una pequeña fabrica de ladrillos textiles, y de entrenamiento agropecuario y agrícola dirigido por los dirigentes de la comunidad”.¹⁴ Posteriormente, experiencias como estas trascienden el ámbito de Warisata y se replican en otras localidades del país, a través de las instalaciones de talleres en la escuela. Entre ellas destacan comunidades y regiones aymaras y quechuas como

¹² CEE (Comisión Episcopal de Educación). Yuyaninchik. Revista del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Año 3, No.3. Número monográfico sobre interculturalidad con artículos de Xavier Albo, Luís Enrique López, Alfredo Quiroz y una entrevista a Gustavo Gotret de José Luís Saavedra y Karen Saavedra. 1996. Pág. 48 - 49.

¹³ CLAURE, Karen. Las Escuelas Indígenales: Otra Forma de Resistencia Comunitaria. La Paz, Bolivia: Isbol. 1989.

¹⁴ SALMON, Josefa. El Espejo Indígena. El Discurso Indigenista en Bolivia. 1900-1956. Colección Academia No. 5. La Paz: Plural Editores/Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés. 1997. Pág. 135.

Jesús de Machaqa, Qhunqhu, Siwincani, Caiza, Llica, Canasmoro y Mojocoya. En el Oriente del país los núcleos inspirados en Warisata fueron el de San Antonio de Parapeti, el del Casarabe, el de More (en el Puerto de Komarek) y el del Chapare.¹⁵

La escuela-ayllu "...toma del ayllu indígena su estructura orgánica, su concepción comunitaria y sus valores culturales propios. Se constituye en una unidad de trabajo productiva y colectivista. Su fin último la liberación india y el restablecimiento de la cultura andina destruida por la colonización europea".¹⁶ En Warisata se instauró el Parlamento de Amautas, un Consejo de Sabios Indígenas Aymaras que participaba de la toma de decisiones de lo que se hacía en la escuela o a quienes se consultaba respecto de lo que allí debía ocurrir: "El Parlamento Amauta administra la escuela, critica las labores, las fiscaliza, sugiere formas de actividad, denuncia y en todo hace de tribunal y de centro de irradiación dinámica para la creación".¹⁷ Recuérdese que ya antes, durante los gobiernos liberales de la primera década del siglo XX se había encomendado a los jilacatas de los ayllus supervisar la educación e incluso evaluar al docente.

Así como la marka reunía a varios ayllus, el Núcleo Escolar debía también reunir a escuelas ubicadas en cada una de estos ayllus. Desde esta perspectiva, Warisata, la Escuela Central, era el centro educativo y ejercía su radio de acción sobre 22 Escuelas Seccionales ubicadas en otros ayllus.¹⁸ Es por ello que fue considerada como una "...verdadera escuela de indios: una escuela que no solo había sido erigida para los indios, sino que al mismo tiempo, estaba

¹⁵ PÉREZ, Elizardo. Warisata. La Escuela Ayllu. Editorial CERES e HIBOL. La Paz. 1992. Ver los capítulos: VIII. Los núcleos escolares en el país, pág. 177 al 197. IX. Irradiación a la selva, pág. 199 al 217.

¹⁶ QUIROGA, José. ¡Salvemos la Educación! Modelo Educativo Neoliberal versus Proyecto Educativo Popular. La Paz: Imprenta de la Universidad Mayor de San Andrés. 1988. Pág. 16.

¹⁷ PÉREZ, Elizardo. Avelino Siñani y la Primera Escuela de Warisata. En G. Rossi (comp.) Avelino Sisan. Caudillo Aymara quien quiso liberar a su Pueblo. Hombres para un Nuevo Mundo. 8. La Paz: Dirección Nacional de Escuelas de Cristo. 11-33. 1995. Pág. 32.

¹⁸ SCHROEDER, Joachmin. Modelos pedagógicos Latinoamericanos. De la Yachay Wasi Inca a Cuernavaca. La Paz. Ediciones CEBIAE. 1994. Pág. 149-150.

incorporada al tejido social tradicional de las comunidades indias y se encontraba conectada a la organización administrativa (...) de los indios”.¹⁹

Warisata contribuyó al desarrollo del pensamiento educativo boliviano y latinoamericano, en general al incorporar la organización de escuelas en núcleos o agrupaciones de ellas, **lo que hoy reconocemos como red; asimismo, hecho los cimientos de una educación productiva, al organizar e implementar talleres que permitan a los indígenas originarios autosostenerse económicamente a partir del trabajo-ayllu**. El sistema de Núcleos fue posteriormente implementado en el Perú, en Puno y Cuzco y luego extendido a otras zonas rurales de este país, como también a otros países como Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y México. Fue precisamente en este último país que a Pérez le tocó reproducir su sistema en uno de los Estados Mexicanos.²⁰

Diversos factores debilitaron la labor de Pérez y Siñani e incidieron en la conclusión de la experiencia de Warisata: **1°** la Guerra del Chaco; **2°** la reacción de los latifundistas de la época que vieron con preocupación el desarrollo de un modelo educativo que reconocía el poder local y que podría contribuir al empoderamiento de la población indígena, tal como ocurriera años antes con las escuelas indígenas y los celos de los profesores.

2.1.2. PROPUESTAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA ORIGINARIA DESDE EL ESTADO

Las escuelas indígenas y la propia experiencia de Warisata si bien merecieron cierto apoyo del entonces incipiente sector educativo estatal, éstas fueron cerradas en el momento en el cual los funcionarios gubernamentales se percataron del avance de la toma de conciencia indígena y consideraron un peligro inminente contra los intereses de los hacendados; sin embargo la lucha por una educación indígena originaria había

¹⁹ SCHROEDER, Joachmin. Modelos... Pág. 150.

²⁰ PÉREZ, Elizardo. Warisata. La Escuela Ayllu...**ver: TERCERA PARTE EXPANSIÓN Y DESTRUCCIÓN** (pág. 249 al 273). I. Irradiación continental de Warisata. 1. El primer congreso indigenista latinoamericano. 2. La delegación indigenista de Bolivia. 3. Deliberaciones de Patzcuaro. 4. Resultados del congreso indigenista. 5. La incorporación del indio mexicano a la nacionalidad. 6. aplicación de técnicas warisateñas en Guatemala. 7. La acción indigenista del Ecuador. 8. El problema del indio peruano.

comenzado y lo expresaron en el Congreso Nacional Indígena de 1945,²¹ al cual asistió el Presidente de la República.

Tres son las propuestas más importantes de educación para los indígenas originarios que el Estado realizó: en 1955, en 1994 y en 2006 (todavía en proceso de revisión).

2.1.2.1. REFORMA EDUCATIVA NACIONALISTA DE 1955

La educación fue considerada por la Revolución Nacional como un mecanismo necesario para la reconstrucción del país, en general, y como herramienta del desarrollo económico y social, en particular. En este sentido, se dictó en 1955 el Código de la Educación Boliviana que entre sus principios destacaba el papel liberador de la educación y por medio del cual se buscó extender la educación a las mayorías indígenas y campesinas que habían permanecido excluidas de ella.

El Código de la Educación **no incorporó las experiencias de Warisata escuela-trabajo-productiva** como alternativa de desarrollo de los pueblos indígenas originarios. **El artículo 1° Bases** de la Educación Nacional inciso 8) señala: “es activa, vitalista y de trabajo, porque tiende a proporcionar al educando una capacitación práctica para la actividad productiva y socialmente útil”. Es más, **el artículo 2° Fines** de la Educación Nacional inciso 4) señala: “Incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización en gran escala y de una educación básica”; inciso 6) señala: “Dignificar al campesino, en el medio, con ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor”.

La Revolución Nacionalista enfatizó la necesidad de incorporar a la población indígena a la vida nacional, proceso en el cual a la educación se le asignaba un

²¹ DANDLER, Jorge y TORRICO, José. El Congreso Nacional Indígena de 1945 y la Rebelión Campesina de Ayopaya (1947). En Fernando Calderón y Jorge Dandler (comp.). Bolivia: La Fuerza Histórica del Campesinado. Cochabamba: CERES. 135-200. 1984. Pág. 151 y siguientes.

papel decisivo. Para ello había que insertarle en el mercado y la “economía monetaria” y tecnificarla a través de una “educación científica” que los cualificará como productores y propiciara su aculturación y el abandono de laguna de sus prácticas culturales. El Código del 55 en su afán de construir el Estado-nación, si bien diferenció la educación rural de la urbana, en el fondo, ambas educaciones fueron destinadas a la uniformización y homogeneización de los niños y niñas, **diferenciando a los educandos rurales y urbanos por su carácter de campesino.**

Fue durante este periodo histórico que se intentó DESINDIGENIZAR a los indígenas bolivianos y convertirlos en campesinos, termino que oculta las diferencias étnico-culturales y que también uniformiza a un sinnúmero de colectividades sociohistóricas. Para la Revolución, el indígena tenía que tecnificarse, convertirse en campesino, aprender a “ser un buen trabajador agropecuario” y, de esta manera contribuir al desarrollo económico social del país y alcanzar la ciudadanía.

Desde la esfera oficial persistió, la visión civilizadora del maestro y aún cuando muchos jóvenes de extracción campesina e indígena se hicieron docentes, la Escuela Normal logró uno de los objetivos políticos del sistema: reforzar la inseguridad que la escuela oficial había sembrado en ellos respecto a la validez de su lengua y cultura y a la conveniencia de despojar a las nuevas generaciones de tales elementos que no contribuían a otra cosa que afirmar el retraso del país. Los maestros rurales indígenas **blanqueados** por la educación, se sumaron a la cruzada nacional de erradicación de las diferencias y de castellanización forzada.

2.1.2.2. REFORMA EDUCATIVA NEOLIBERAL DE 1994

La Reforma Educativa boliviana desarrollada actualmente, forma parte de las medidas de ajuste estructural del país que se implementan en la presente década. Este ajuste estructural responde a los cambios económicos que se aplican a partir

de 1985, con el Decreto Supremo 21060, que inicia la incorporación de Bolivia en la economía de mercado, hegemónica en el mundo actual. La reestructuración de Bolivia implica, entonces:

- 1° La certeza de la inviabilidad del país si continúa en vigencia el nacionalismo revolucionario, cuyo fracaso era fácilmente detectable: empresas públicas deficitarias, el Estado como mayor empleador nacional, baja productividad, incremento en el índice de pobreza y otros aspectos de igual magnitud.
- 2° El reconocimiento de su carácter pluri – multi cultural y étnico.
- 3° El rechazo al excesivo centralismo anterior y, por tanto, la delegación de atribuciones del gobierno central a los gobiernos departamentales y locales.
- 4° Reconceptualización de la territorialidad, reconociendo jurisdicciones distintas, incluidas las autoridades tradicionales.
- 5° Municipalización de todo el país, sin distinciones entre rural y urbano, sino especificando cuatro rangos, según tamaño de población.
- 6° La participación popular, como forma de democratización del manejo político y económico del país y de tomar medidas más pertinentes a la realidad múltiple que éste tiene.

En el campo educativo, a partir de diversos estudios y eventos, se había generalizado la percepción de que la educación boliviana, se encontraba en una crisis generalizada y profunda, que requería, por tanto, de urgentes medidas para su superación.

El mantenimiento de un alto índice de analfabetismo, así como las tasas de marginalidad educativa y deserción mostraban que la educación boliviana todavía no había logrado alcanzar a todos. Para agravar esta situación, los análisis de la calidad de contenidos y métodos educativos llegaban siempre a las mismas conclusiones: éstos son obsoletos, ampulosos, repetitivos, poco creativos, ajenos a la realidad nacional y local y rasgos similares. Se cuestionaba la gestión de la educación, con un Ministerio burocratizado, que no cumplía tareas administrativas indispensables (como la investigación o la planificación, por ejemplo) y cuyo rol se limitaba a superar los permanentes conflictos con la dirigencia sindical.

El magisterio, a su vez, era visto como un actor fundamentalmente sindicalizado, cuya formación era deficiente y cuyo ejercicio profesional profundizaba la baja

calidad de la educación boliviana, sin presentar alternativas de solución a sus deficiencias.

2.1.2.1.1. OBJETIVOS DEL ETARE PARA LA REFORMA EDUCATIVA

Dadas las necesidades educativas de la población, la Reforma Educativa plantea respuestas que benefician a las mayorías y, en esa medida, **la nueva educación boliviana se constituye en una Educación Para Todos, que tiene dos ejes vertebrados: LA INTERCULTURALIDAD como reconocimiento a la diversidad étnica, cultural y lingüística, Y A LA PARTICIPACIÓN SOCIAL como reconocimiento a la necesidad de democratizar la educación haciéndola pertinente a las necesidades educativas de las comunidades.** En consecuencia, la nueva educación boliviana “debe satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje NEBAS de los educandos y responder a las necesidades de desarrollo de las regiones y del país en su conjunto”.

La propuesta oficial del ETARE es publicada al inicio del gobierno del M.N.R. en 1993. Después de presentar un diagnóstico crítico sobre la educación boliviana, la propuesta elaborada por este equipo se inicia con el señalamiento de los objetivos del nuevo sistema educativo, concentrados en:²²

- 1° Plena cobertura de atención a la población en edad escolar, a través de sus distintos niveles y modalidades.
- 2° Calidad expresada en la relevancia social, en la pertinencia cultural y lingüística, y en la permanente actualización del curriculum.²³
- 3° Equidad expresada en la igualdad de oportunidades en el acceso, avance y permanencia en el sistema para niños y niñas de área rural y urbana, indígenas y no indígenas, así como también en la calidad del servicio que reciben.
- 4° Eficiencia en el uso de recursos humanos, materiales y financieros, cuya asignación debe guardar coherencia con las prioridades de desarrollo nacional.

²² Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE). “Reforma Educativa. Propuesta”, Cuadernos de La Reforma, Editorial Papiro, La Paz, 1993. Pág. 35.

²³ Para ello, **el ETARE plantea: “Dinamización Curricular”**. Ediroial Edobol. La Paz. 1993. En la que analiza pormenorizadamente el problema del curriculum, especialmente en el **Capítulo II** Concepción de Curriculum (pág. 31 al 39), **Capítulo III** Fuentes Dianamizadores del Curriculum (pág. 40 al 67), y **Capítulo IV** Lineamientos de Política Curricular (pág. 68 al 72).

Para cumplir con los objetivos señalados, se ha determinado 10 políticas (ver anexo);²⁴ sin embargo, ni los cuatro objetivos ni las 10 políticas señalan o hacen referencia a una educación productiva.

2.1.2.1.2. BASES DE LA REFORMA EDUCATIVA

Para la transformación constante del Sistema Educativo Nacional, en función de los intereses del país como un proceso planificado, continuo y de largo alcance, la educación boliviana se estructura sobre **once bases fundamentales** (ver anexo);²⁵ sin embargo, cabe señalar que la décima base refiere algo sobre educación productiva:

“10° Es indispensable para el desarrollo del país y para la profundización de la democracia, porque asume la interdependencia de la teoría y de la práctica, junto con el trabajo manual e intelectual, en un proceso de permanente autocrítica y renovación de contenidos y métodos”.

2.1.2.1.3. FINES DE LA REFORMA EDUCATIVA

La **educación boliviana tiene diez fines (ver anexos)**;²⁶ sin embargo, cabe señalar que el quinto y el séptimo fin refiere algo sobre educación productiva:

“5° Estimular actitudes y aptitudes hacia el arte, la ciencia, la técnica y la tecnología, promoviendo la capacidad de encarar, creativa y eficientemente, los desafíos del desarrollo local, departamental y nacional”.

“7° Valorar el trabajo como actividad productiva y dignificante, factor de formación y realización humana, cultivando la sensibilidad estética y artística, la creatividad y la búsqueda de la calidad y la excelencia”.

2.1.2.1.4. OBJETIVOS Y POLÍTICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA

²⁴ Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE). “Reforma Educativa. Propuesta”, Cuadernos de La Reforma, Editorial Papiro, La Paz, 1993. Pag. 35 y 36. Señala las 10 políticas. Además establece las estrategias (pag. 37 al 44); los dos tipos de programa Transformación y Mejoramiento (pag. 45 al 83); las etapas y metas: primera etapa 1994 – 2000, segunda etapa 2001 – 2007, tercera etapa 2008 – 2013 (pág. 84 al 90).

²⁵ Artículo 1 de la Ley 1565.

²⁶ Artículo 2 de la Ley 1565.

Son ocho los **objetivos y políticas del Sistema Educativo Nacional (ver anexos)**;²⁷ sin embargo, cabe señalar que el séptimo objetivo y política refiere algo sobre educación productiva:

“7° Promover el interés por los trabajos manuales, creativos y productivos en los niños y jóvenes, facilitando su profesionalización en todas las especialidades requeridas por el desarrollo nacional”.

2.1.2.1.5. ESTRUCTURAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Se organiza el Sistema Educativo Nacional en cuatro **estructuras**.²⁸

- 1° De Participación Popular, que determina los niveles de organización de la comunidad, para su participación en la Educación.²⁹
- 2° De Organización Curricular, que define las áreas, niveles y modalidades de educación.³⁰
- 3° De Administración Curricular, que determina los grados de responsabilidad en la administración de las actividades educativas.³¹
- 4° De Servicios Técnico-Pedagógicos y Administración de Recursos, que tiene la finalidad de atender los requerimientos de las anteriores estructuras del sistema y organiza las unidades de apoyo administrativo y técnico-pedagógico.³²

2.1.2.1.6. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Los fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos de la reforma educativa no fueron negativos ni atentatorios a los pueblos indígenas y originarios; al

²⁷ Artículo 3 de la Ley 1565.

²⁸ Artículo 4 de la Ley 1565.

²⁹ El artículo 5 de la Ley 1565, **señala cinco objetivos y políticas de la estructura de Participación Popular.**

³⁰ El Artículo 8 de la ley 1565, **señala siete objetivos y políticas de la estructura de Organización Curricular.**

³¹ El Artículo 29 de la ley 1565, **señala dos objetivos y políticas de la estructura de Administración Curricular.**

³² El Artículo 40 de la ley 1565, **señala un objetivo y política de la estructura de Servicios Técnico Pedagógicos.**

contrario, permitió sentar las bases de: una educación intercultural bilingüe, una educación con participación social, una educación por proyectos, una educación con aplicación de temas transversales ³³ en los contenidos curriculares. **En consecuencia, sentó las bases para estructurar una:** educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora; una educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos; una educación intracultural, intercultural y plurilingüe; una educación productiva y territorial; una educación científica, técnica, tecnológica y artística.³⁴

Los objetivos y políticas de la estructura de organización curricular son: **1°** posibilitar la educación a hombres y mujeres (permitiendo el ingreso a todos en todos los niveles educativos); **2°** priorizar el aprendizaje del educando (con un currículo centrado en el alumno); **3°** estructurar y desarrollar una concepción educativa (basado en el constructivismo); **4°** organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana (de acuerdo a los intereses del niño, la comunidad, la región, el municipio, el Departamento); **5°** facilitar los mecanismos adecuados para la participación social (en la planificación, gestión y control social por las Juntas escolares); **6°** ofrecer un currículo abierto, sistémico, dialéctico e integrador (orientado al desarrollo de competencias, a la formación de aptitudes laborales, que establezca dos modalidades del uso de la lengua: bilingüe y monolingüe, que promueva la integración de niños con necesidades educativas especiales); **7°** incorporar la concepción de equidad de género.

2.1.2.1.7. EDUCACIÓN FORMAL

La Reforma Educativa estructura su formación curricular en dos áreas: **1°** Educación Formal (organizada para toda la población) y **2°** Educación

³³ Se refiere a los temas transversales: educación para la democracia, educación para la equidad de género, educación para la salud y la sexualidad, educación para el medio ambiente.

³⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. "Compilado de Documentos Curriculares. 1er Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional", La Paz, 17 al 21 de noviembre de 2008, pág. 21 al 25.

Alternativa (para atender a quienes no pueden desarrollar su educación en el área formal). Cada uno, con sus respectivas modalidades de aprendizaje, lengua, docencia y atención.

La educación formal **tiene tres Niveles: Pre-escolar o Inicial** (que comprende dos Ciclos: 1° Estimulación Temprana y 2° Aprendizajes Preparatorias), **Primario** (que comprende tres Ciclos: 1° Aprendizajes Básicos, 2° Aprendizajes Esenciales y 3° Aprendizajes Aplicados) **y Secundario** (que comprende tres Ciclos: 1° Aprendizajes Tecnológicos, 2° Aprendizajes Técnico Profesionales y Aprendizajes Científico Humanísticos).

El artículo 11 de la Reforma Educativa señala en su última parte:

“Logrados los aprendizajes definidos de este Nivel (Primario), **el educando recibirá el correspondiente certificado de egreso que le permitirá acceder al mundo laboral y continuar estudios en el Nivel siguiente**”.

Lo cierto es que, desde su implantación en 1996 hasta la fecha, ningún estudiante al concluir el Tercer Ciclo (8° grado) ha recibido certificado de egreso que le permita acceder al mundo laboral; es más el Programa de Transformación solo llegó en la mayoría de las escuelas hasta 5° grado y en algunas escuelas hasta 6° grado.

El artículo 12 inciso 1) de la Reforma Educativa señala:

“Ciclo de Aprendizajes Tecnológicos, destinado al logro de habilidades y conocimientos técnicos de primer grado diseñados de acuerdo a las necesidades departamentales y locales de desarrollo...Logrados los objetivos de este Ciclo, el educando recibirá el Diploma de Técnico Básico que le permitirá incorporarse al mundo laboral y continuar estudios en el Nivel siguiente”.

Lo cierto es que, desde su implantación en 1996 hasta la fecha, ningún estudiante al concluir el Primer Ciclo del Nivel Secundario (2° grado) ha recibido Diploma de Técnico Básico que le permita acceder al mundo laboral; es más el Programa de Mejoramiento solo se implementó en el sistema de evaluación.

El artículo 12 inciso 2) de la Reforma educativa señala:

“Ciclo de Aprendizajes Diferenciados, organizados en dos opciones:

1° Aprendizajes Técnicos Medios, planificado de acuerdo a las necesidades departamentales y locales de desarrollo, destinados a complementar una formación técnica de segundo grado. A su conclusión el educando recibirá el Diploma de Bachiller Técnico. El Diploma correspondiente será otorgado por el director Distrital de Educación con mención en la opción escogida, el mismo que lo faculta para acceder al mundo laboral y seguir la formación técnica de Tercer Grado en el Nivel Superior.

2° Aprendizajes Científico Humanísticos planificados en coordinación con las universidades, destinados a completar la formación científica, humanística, artística necesaria para el ingreso a las carreras universitarias de la misma naturaleza. A su conclusión, el educando recibirá el Diploma de Bachiller en Humanidades por el Director Distrital de Educación”.

Lo cierto es que, desde su implantación en 1996 hasta la fecha, ningún estudiante al concluir el Segundo Ciclo del Nivel Secundario (4° grado) ha recibido Diploma de Técnico Medio que le permita acceder al mundo laboral; es más recién a partir del 2010 se hará entrega de los Título de bachiller por los SEDUCAS.

Pese a todo la Reforma Educativa costo al país más de 300 millones de dólares, dineros que fueron manejados muy discrecionalmente por los ministros de educación de cada gobierno.

2.1.2.3. ANTEPROYECTO DE LEY “AVELINO SIÑANI” DE 2006

El 2006 se conformó la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana,³⁵ encargada de la redacción de los fundamentos filosóficos y políticos cuyos

³⁵ La Comisión Nacional estuvo compuesta por 22 instituciones y organizaciones nacionales: Central Obrera Boliviana (COB), Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB), Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), Confederación de Estudiantes Normalistas de Bolivia (CEN-B), Confederación de Estudiante de Secundaria de Bolivia (CES-B), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), y los Consejo Educativos Aymara (CEA) y de la Nación Quechua (CENQA), Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia-Bartolina Sisa, (FNMCB-BS), Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), Confederación Universitaria Boliviana (CUB), Confederación de Empresarios Privados de Bolivia (CEPB), Confederación de Trabajadores Fabriles de Bolivia, Fuerzas Armadas (FF.AA), Policía Nacional de Boliviana, Confederación Nacional de Juntas de Vecinos (CONALJUVE) Bolivia, Confederación de Colonizadores de Bolivia (CSCB), Junta Nacional de Madres y Padres de Familia (JNMPF), Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), Condecoración de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios; Amazónicos Multiétnico (CEAM), Guaraní (CEPOG), Chiquitano (CEPOCH), Mojeño (CEPOIM), y Guarayos (CEPIG); Comisión Episcopal de Ecuación (CEE), Asociación Nacional de Colegios Particulares de Bolivia (ANDECOP), Movimiento Cultural Saya Afroboliviano (MOCUSABOL) y el Ministerio de Educación y Culturas (MEC).

resultados fueron presentados, trabajados, consensuados y aprobados por el Congreso Nacional de Educación llevado a cabo en Sucre del 10 al 15 de julio de 2006, donde participaron 33 organizaciones e instituciones nacionales de la sociedad civil. Del resultado de ambas acciones surgió el proyecto de ANTEPROYECTO DE LEY “AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PEREZ”, Actualmente, esta para su revisión en el Parlamento.

El proceso de construcción de la Nueva Ley de Educación Boliviana empezó el 20 de marzo entre el magisterio urbano y rural, a esta construcción donde se sumaron los pueblos indígenas originarios y otras organizaciones e instituciones. Tuvo un proceso de cuatro fases: presentación de propuestas, redacción del documento de consenso, la socialización y el Congreso Nacional de Educación. La educación que se plantea en la Nueva Ley es:

- 1° **DESCOLONIZADORA**, que significa poner fin a las fronteras étnicas, es decir, en la otorgación de oportunidades, ya sea en el campo académico, laboral, político y económico; no se privilegia a nadie ni a partir de la raza pertenencia étnica y/o lingüística. También significa no privilegiar las concepciones del mundo occidental como si fueran únicos y universales, sino implica valorar los conocimientos, saberes y tecnología de las civilizaciones de las sociedades indígenas tanto de tierras amazónicas y andinas.
- 2° **COMUNITARIA**, porque permite asumir decisiones en forma colectiva entre todos los actores sobre asuntos educativos en espacios territoriales específicos como son el barrio, la zona y la comunidad rural.
- 3° **PRODUCTIVA**, porque esta orientada a garantizar el proceso de producción, conservación, manejo y defensa de los recursos naturales.

Asimismo señala su exposición de motivos.³⁶

2.1.2.3.1. BASES DEL ANTEPROYECTO

Las BASES ³⁷ de la educación boliviana están señaladas en el Título I, Marco Filosófico y Político de la Educación Boliviana, Capítulo Único Bases, Fines y

³⁶ La exposición de motivos esta planteada en la pág. 14 y 15 de la Nueva Ley de la Educación Boliviana, Sucre, 10 al 15 de julio de 2006.

³⁷ Ministerio de Educación y Culturas, “Compilado de Documentos Curriculares”, **1er Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional**. Juntos en la Construcción de un Nuevo Currículo, La Paz, 17 al 21 de noviembre de 2008; **señala en el documento sobre Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, Parte III Bases de la Nueva Educación Boliviana a cuatro características: en lo político, económico, social y cultural; todos ellos totalmente contrapuestos con el Proyecto de Ley.** Ver Pág. 25 y 26.

Objetivos de la Educación Boliviana y **son once** (ver anexos);³⁸ sin embargo, **la novena base** se refiere expresa y claramente a la educación productiva:

“9° Es productiva y territorial, orientada al trabajo y desarrollo sostenible que garantiza procesos de producción, conservación, manejo y defensa de los recursos naturales, fortaleciendo la gestión y control territorial de los pueblos, naciones indígenas originarias y afroboliviano”.

En el “Compilado de Documentos Curriculares”, **1er Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional, del MEC 2008**; hasta la redacción del presente trabajo no se aprobó el Proyecto de Ley “Avelino Siñani”; ésta tarea esta destina a la Asamblea Legislativa Plurinacional. Sin embargo, cabe señalar que el Proyecto de Ley no guarda relación con los fundamentos filosófico políticos del PND ni la Actual Constitución del Estado Plurinacional; **la clara muestra son las modificaciones que realizaron los técnicos del MEC al Proyecto de Ley en el 1er Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional y los documentos curriculares que respaldaran la versión final**. Al respecto de las BASES, el documento sobre Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional señala como PRINCIPIOS y cita solamente al 2°, 3°, 8°, 9°, 10°, y los analiza en las páginas 21 al 25.

2.1.2.3.2. FINES DEL ANTEPROYECTO

Los FINES de la educación boliviana son doce (ver anexos);³⁹ sin embargo, **el décimo fin** refiere expresa y claramente a la educación productiva:

“10° Desarrollar una educación productiva, teórica-práctica para generar procesos de producción propios, como factores de una formación integral de hombres y mujeres creativos, emprendedores, comprometidos, con vocación de servicio a la comunidad y al Estado Plurinacional Boliviano”.⁴⁰

³⁸ **Artículo 1°** (Bases), de la Nueva Ley de la Educación Boliviana, pág. 15.

³⁹ **Artículo 2°** (Fines), de la Nueva Ley de la Educación Boliviana, pág. 16.

⁴⁰ Ministerio de Educación y Culturas, “Compilado de Documentos Curriculares”... **señala en el documento sobre Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, Parte V Fin de la Educación Boliviana**: “Lograr en el estudiante boliviano una formación integral humanística, científica, técnica y tecnológica productiva, con pensamiento critico, reflexivo y propositivo que roma esquemas mentales individualistas, racistas y discriminadores, articulado a la vida a partir del reconocimiento y práctica de valores éticos, morales, cívico – ciudadanos y de las culturas indígena – originarias, mestizas y afro bolivianas, en diálogo intercultural con el conocimiento universal, asumiendo el trabajo como una necesidad vital del ser humano para su existencia desde una conciencia integradora y equilibrada con el cosmos y la naturaleza para vivir bien”. **La misma sesga la amplitud, consistencia y coherencia**

2.1.2.3.3. OBJETIVOS DEL ANTEPROYECTO

Los OBJETIVOS de la educación boliviana son veinte (ver anexos);⁴¹ sin embargo, **el noveno y el décimo cuarto objetivo** se refieren, expresa y claramente a la educación productiva:

“9° Formar y cultivar una conciencia productiva, comunitaria, ecológica fomentando la producción y consumo de productos naturales para vivir bien.

14° Universalizar los saberes y conocimientos propios para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales”.⁴²

2.1.2.3.4. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

La ESTRUCTURA de la educación boliviana esta señalada en el Título III, Sistema Educativo Plurinacional y, son los siguientes:⁴³

1° Organización Curricular

2° Administración y gestión de la educación

3° De apoyo técnico, recursos y servicios

4° Participación comunitaria popular

2.1.2.3.4.1. SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR

La Educación Regular es la educación integral sistemática, normada, obligatoria y procesual que se brinda a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, desde su nacimiento hasta su inserción en la Educación Superior de formación profesional y con una mentalidad orientada al trabajo.⁴⁴ La Educación Regular comprende:

lógica señalada en el Proyecto de Ley. Ver Pág. 36.

⁴¹ **Artículo 3°** (Objetivos), de la Nueva Ley de la Educación Boliviana, pág. 16 Y 17.

⁴² Ministerio de Educación y Culturas, “**Compilado de Documentos Curriculares**”... **señala en el documento sobre Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, Parte VI Objetivos Generales: Señala otros objetivos, es más solo menciona 13 de los 20 que establece el Proyecto de Ley.** Ver Pág. 36, 37, 38 y 39.

⁴³ **Artículo 11°** (Estructura), de la Nueva Ley de la Educación Boliviana, pág. 18.

⁴⁴ **Artículo 19°** (Subsistema de Educación Regular), de la Nueva Ley de la Educación Boliviana, pág. 20.

- 1° Educación inicial en familia comunitaria** (con 5 años de duración).
- 2° Educación primaria comunitaria vocacional** (con 8 años de duración).
- 3° Educación secundaria comunitaria productiva** (con 4 años de duración)

2.1.2.3.4.2. SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

La educación alternativa esta destinada a satisfacer necesidades de aprendizaje de personas que por diversas causas no pudieron acceder al Subsistema de Educación Regular;⁴⁵ comprende: **1° Educación Regular Alternativa y 2° Educación Permanente**. Fue modificada en el 1er Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional (2008);⁴⁶ **por:**

Educación Popular Comunitaria, comprende los niveles de atención:

- 1° Educación comunitaria elemental.**
- 2° Educación comunitaria avanzada.**
- 3° Educación comunitaria diversificada.**
- 4° Educación comunitaria especializada.**

Educación Comunitaria Permanente, desarrolla sus acciones en los siguientes ámbitos:

- 1° Familiar comunitaria.**
- 2° Desarrollo infantil integral.**

⁴⁵ **Artículo 28°** (Educación Alternativa), de la Nueva Ley de la Educación Boliviana, pag. 22.

⁴⁶ Ministerio de Educación y Culturas, “Compilado de Documentos Curriculares”... Pág. 47.

3° Educación abierta a la diversidad.

4° Educación del adulto mayor.

Educación Especial atiende a la población con necesidades educativas especiales, desde el momento del nacimiento hasta la edad adulta por la diferencia en sus capacidades psicológicas, intelectuales, físicas y sensoriales dentro del marco de una educación nacional inclusiva, respetando sus habilidades y potencialidades particulares.⁴⁷

Comprende:

1° Personas con necesidades educativas especiales permanentes.

2° Personas con necesidades educativas especiales temporales.

2.1.2.3.4.3. SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Este subsistema comprende:

1° Técnica (media y superior) y artística.

2° Universitaria (de maestros, pública y autónoma, privada, militar, policial y comunitaria).

2.1.2.3.5. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

El Ministerio de Educación y Culturas, en el “Compilado de Documentos Curriculares”, **1er Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional**. Juntos en la Construcción de un Nuevo Currículo, llevado a cabo en La Paz, del 17 al 21 de noviembre de 2008; específicamente en el documento sobre Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional señala la organización curricular bajo las siguientes categorías:

1° Campos de saberes y conocimientos.

⁴⁷ **Artículo 38°** (Educación Especial), de la Nueva Ley de la Educación Boliviana, pag. 23.

2° Áreas de saberes y conocimientos.

3° Disciplinas curriculares

4° Ejes articuladores

En el ámbito curricular, los campos de saberes, conocimientos y los ejes articuladores generan los procesos teóricos metodológicos, intra–inter y transdisciplinarios, para el desarrollo de los contenidos de las áreas y disciplinas de manera coherente y gradual según las etapas y niveles de formación del Sistema Educativo Plurinacional. Así, desde la perspectiva de la concreción pedagógica y didáctica, los saberes y conocimientos son trabajados de manera holística, ecléctica, dialógica y cíclica, a través de relaciones complementarias entre cada una de ellas para una educación de calidad.

2.1.2.3.5.1. CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS

Los campos de saberes y conocimientos son construcciones teóricas metodológicas que interrelacionan, complementan y organizan los saberes, conocimientos, valores y prácticas de las áreas, disciplinas y ejes articuladores del currículo.

Los campos de saberes y conocimientos que surgen de las dimensiones del ser, conocer, hacer y decidir en correspondencia con la naturaleza, el cosmos y la sociedad, son organizadores del currículo que superan la fragmentación y parcelación de los mismos. Operan como base y fundamento en la organización curricular e interrelacionan la producción de los saberes y conocimientos de las culturas originarias con las del mundo. Los campos de saberes y conocimientos son los siguientes:

1° Cosmos y pensamiento.

2° Vida, tierra y territorio.

3° Comunidad y sociedad.

4° Ciencia, tecnología y producción.⁴⁸

2.1.2.3.5.2. ÁREAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS

Es un espacio curricular donde confluyen y se integran saberes, conocimientos, valores y habilidades afines a un campo de conocimiento y organizados a través de los ejes articuladores.

2.1.2.3.5.3. DISCIPLINAS CURRICULARES

Es un subespacio del currículo en el que se organizan lógicamente y pedagógicamente los saberes, conocimientos, valores y habilidades que se vinculan parcial o totalmente con las áreas, disciplinas, los campos de conocimiento y los ejes articuladores.

2.1.2.3.5.4. EJES ARTICULADORES DEL CURRÍCULO

Los ejes curriculares son saberes, conocimientos, actitudes y prácticas priorizados por la sociedad que se constituyen en articuladores del currículo y surgen de la necesidad de un cambio social, relacionado con el nuevo enfoque de la educación boliviana, destinado a lograr en las personas criterios de convivencia armónica con la sociedad, la naturaleza y el cosmos, para vivir bien. El eje articulador se constituye en centro dinamizador, integral, holístico e interrelacionador, que surge para superar la parcelación y fragmentación de los saberes y conocimientos en los procesos educativos. **Los ejes articuladores son:**

1° Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

⁴⁸ Para mayor información ver: Ministerio de Educación y Culturas, “Compilado de Documentos Curriculares”... Pág. 40, 41 y 42.

- 2° Educación en valores sociocomunitarios.
- 3° Educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria.
- 4° Educación para la producción.⁴⁹

La implementación de los ejes articuladores en el currículo se da la manera intra, inter y transdisciplinaria, en dos niveles:⁵⁰

- 1° De manera vertical y secuencial en los subsistemas, niveles y etapas de formación.
- 2° De manera horizontal en coherencia con los campos de conocimiento, áreas, disciplina y asignaturas.

Durante el proceso del desarrollo curricular, el nivel horizontal de los ejes articuladores genera la coherencia entre los contenidos de los campos, áreas y disciplinas. Y a nivel vertical, este mismo proceso se expresa en la secuencia de los contenidos, tomando en cuenta sus respectivas etapas y niveles de complejidad al interior de la estructura curricular. En ese sentido,

Organización curricular general

PRINCIPIOS	EJES ARTICULADORES	CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	AREAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	DISCIPLINAS CURRICULARES
DESCOLONIZADORA, COMUNITARIA INTRACULTURAL PLURILINGUE, PRODUCTIVA, CIENTÍFICA, TÉCNICA Y TECNOLÓGICA	EDUCACIÓN INTRACULTURAL INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE	COSMOS Y PENSAMIENTO	FILOSOFÍA COSMOVISIONES	FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA Y COSMOVISIONES
			ESPIRITUALIDAD Y RELIGIONES	ESPIRITUALIDAD, RELIGIONES, ETICA MORAL
			COMUNICACIÓN Y LENGUAS	LENGUAJE Y COMUNIC. LITERATURA LENGUAS
	EDUCACIÓN EN VALORES SOCIO COMUNITARIOS	SOCIEDAD Y COMUNIDAD	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES
				ARTES MUSICALES
				ARTES ESCÉNICAS
				DANZAS
		EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA	EDUCACIÓN FÍSICA	
			DISCIPLINAS DEPORTIVAS	
		CIENCIAS SOCIALES	HISTORIA SOCIOLOGÍA ANTROPOLOG. ED. CIUDADANA	

⁴⁹ Para mayor información ver: Ministerio de Educación y Culturas, “Compilado de Documentos Curriculares”... Pág. 44, 45, 46, 47.

⁵⁰ Ministerio de Educación y Culturas, “Compilado de Documentos Curriculares”... Pág. 47.

	EDUCACIÓN EN CONVIVENCIA CON LA NATURALEZA Y SALUD COMUNITARIA	VIDA Y TERRITORIO	CIENCIAS DE LA NATURALEZA	GEOGRAFÍA FÍSICA QUÍMICA BIOLOGÍA
	EDUCACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN	MATEMÁTICA TÉCNICAS TECNOLOGÍAS	MATEMÁTICA INVESTIGACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

2.1.2.3.6. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN PLURINACIONAL

El Ministerio de Educación y Culturas, en el documento sobre “Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional” **señala cinco fundamentos:** político, filosófico, sociológico, epistemológico y pedagógico.⁵¹ **Por su importancia, en el presente trabajo solo señalaremos el fundamento político y filosófico.**

2.1.2.3.6.1. FUNDAMENTOS POLÍTICOS

El neoliberalismo pregona el libre mercado como el mejor escenario para la vida social. Más allá de ser una doctrina económica, representa una concepción de la vida en sociedad que paradójicamente produce una pérdida del sentido comunitario a partir de la globalización que uniformiza a las personas y a las culturas, entendida como la exclusión de la participación social mayoritaria en las decisiones acerca del desarrollo del país.

Para el neoliberalismo, el centro de atención es el “individuo” que actúa a partir de sus intereses particulares, sin tomar en cuenta los intereses comunes. Para este “individuo”, la comunidad deja de ser una categoría de análisis y deja de existir para convertirse en un agregado de personas numerables. Al marginar a la sociedad y concentrar las oportunidades, la información, el conocimiento y el poder en un pequeño

⁵¹ Ministerio de Educación y Culturas, “Compilado de Documentos Curriculares”... Pág. 26 al 36.

sector de la población, el neoliberalismo priva de la posibilidad de comprender los fenómenos sociales, tales como el proceso educativo.

La nueva educación en todos sus niveles, se articula a la construcción de una nueva estatalidad, esto significa establecer un nuevo pacto social por una educación sociocomunitaria, productiva y revolucionaria, que revaloriza la diversidad sociocultural del país.

La colonización externa e interna, encierra las formas más diversas de dominio y sometimiento económico, político, militar y cultural de un grupo de personas, sociedad o Estado – nación sobre otras, para apoderarse de su riqueza material y espiritual, provocando profundos procesos de transculturación, donde la cultura hegemónica destruye la cultura propia de cada pueblo o nación dominada.

El proceso de descolonización del Estado se da a partir de la participación social en las decisiones sobre las políticas educativas, donde el pueblo ejerce el poder social y es responsable de su propio desarrollo. Sobre esta base se concibe al nuevo Estado como una estructura de poder, donde prevalece lo sociocomunitario, que nace de los movimientos sociales, instituciones urbano–populares y de los pueblos originarios. La conciencia comunitaria postula la concepción del poder como servicio, es decir “mandar obedeciendo”; el hogar comunitario como el lugar de encuentro y del disfrute de todos; el trabajo como eje del desarrollo comunitario y el ejercicio de funciones como espacio de formación permanente y de servicio a la comunidad.

En tal sentido, se trata de lograr en la sociedad boliviana una cultura comunitaria, democrática, participativa y de consensos que permita actuar con un pensamiento crítico y libre sobre los destinos de la comunidad, pueblo, región y país, en el marco de la unidad. Por tanto, al

ser la educación un derecho universal, docentes y sociedad en general se convierten en protagonistas del proceso educativo de cambio, aportando al vivir bien con sus saberes, conocimientos y experiencias.

El Sistema Educativo Plurinacional desarrolla una educación productiva⁵² en todos los subsistemas y niveles de formación, para esto la transformación curricular debe crear un espacio que permita la transformación social de tecnologías apropiadas, en el marco de los centros comunitarios productivos. Todo esto con la finalidad de promover en todos los miembros de la comunidad educativa una conciencia productiva y creativa.

2.1.2.3.6.2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

La transformación de la educación se asienta en la construcción de un nuevo patrón de desarrollo, bajo la concepción del vivir bien. Este concepto, pilar del fundamento filosófico, se refiere a una convivencia comunitaria con interculturalidad y sin asimetrías de poder, donde no se puede vivir bien si los demás viven mal, que es diferente a la idea del “vivir mejor” del paradigma occidental. El vivir bien expresa la humanización del desarrollo, concebido como un proceso colectivo de generación, acceso y disfrute de la riqueza, en armonía con la naturaleza y la comunidad, que contempla lo material, lo afectivo, intelectual y también lo simbólico espiritual. El vivir bien es una expresión cultural no individualista, que parte de una satisfacción compartida de las necesidades humanas, más allá del ámbito del bienestar material y económico.

⁵² Con los nuevos lineamientos de la política educativa, expresados en la nueva ley, se normará y reglamentará la estructura curricular, la gestión educativa y la participación social, de modo que la educación se vincule desde, para y con la producción ajustándose a las características culturales.

El currículo educativo asume la cosmovisión andino – amazónica, entendida como construcción sociocomunitaria a partir de la convivencia. En esta relación se dan interpretaciones de los elementos y señales de la naturaleza, del movimiento de los astros, del comportamiento de los seres vivos, y otros fenómenos, desde los cuales la comunidad desarrolla sus prácticas cotidianas en permanente relación con todo lo que les rodea.

Se trata de la convivencia al anterior de una sistema de relaciones y correspondencias entre los fenómenos naturales, sociales, culturales y cosmológicos, que dinamizan los hechos de la vida. En suma, la formación para vivir bien implica recuperar y poner en práctica los valores⁵³ que han pervivido en los pueblos y las culturas, tomando en cuenta que su contribución funciona en todas las actividades sociales, económicas, organizacionales de la comunidad. En este sentido, el principio de reciprocidad opera como “umbral entre la naturaleza y la cultura”,⁵⁴ por tanto, es una práctica simbólica que funda y dinamiza las relaciones humanas y la complementariedad con la naturaleza y el cosmos. Este principio se organiza en las siguientes categorías de valores:⁵⁵

- 1° La reciprocidad, como una forma de intercambio justo de bienes, colaboración mutua en fuerza de trabajo, apoyo moral y material entre personas y comunidades.
- 2° La articulación, como un conjunto de valores de relación recíproca y regulación armónica de la comunidad, en un trato de equidad y complementariedad que genera cohesión cíclica y consecutiva de las actividades en los ámbitos personales, institucionales y comunitarios.
- 3° La contribución, como aporte en el trabajo de manera voluntaria y consciente, con el fin de consolidar el sentido de pertenencia a la comunidad.
- 4° La redistribución, como forma de disfrute comunitario a partir de la redistribución equitativa de los bienes de la naturaleza con la familia y sociedad.

⁵³ La nueva Constitución Política del Estado en el art. 8 párrafo II) plantea que “El Estado se sustenta en 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.

⁵⁴ Dominique Temple, Teoría de la reciprocidad, Tomo I, PADEP – GTZ 2003.

⁵⁵ Estas categorías de valores se trasladaran al trabajo educativo tanto en el aula como fuera de ella.

2.1.3. VIVIR BIEN: FUNDAMENTO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN PRODUCTIVA

Bolivia, a partir del 22 de enero de 2006, inició una nueva etapa en su historia, colmada de esperanzas y desafíos, en la que prevalece la necesidad de consolidar la Revolución Cultural y Democrática que plantea el gobierno presidido por Evo Morales Ayma. El largo periodo de imposición y dominación del colonialismo, profundizado desde la promulgación del D.S. 21060 en 1985 por las políticas neoliberales, tuvo severas consecuencias para la vida de la mayoría de las bolivianas y los bolivianos: nos hizo perder la visión de país y, fundamentalmente, la apreciación del valor de las personas y los pueblos, su interrelación armónica con la naturaleza y la fuerza que tiene la relación comunitaria. Esto nos obliga a reconstituir los fundamentos de nuestro país.

Para ello el Gobierno de Evo Morales Ayma (2006-2009) decidió poner en práctica el Plan Nacional de Desarrollo,⁵⁶ con el cual se da inicio al proceso de desmontaje del colonialismo y del neoliberalismo y, al mismo tiempo, es el principio de la construcción de una nueva sociedad y del Estado Plurinacional y Comunitario que permita el empoderamiento de los movimientos sociales y pueblos indígenas emergentes. Su principal aspiración es que los bolivianos y bolivianas vivamos bien. Para este cometido se esta implementando **cuatro estrategias**:

- 1° **Estrategia sociocomunitaria: BOLIVIA DIGNA**, busca la erradicación de la pobreza e iniquidad, y desarrollo de un patrón equitativo de distribución y/o redistribución del ingreso, la riqueza y las oportunidades.⁵⁷
- 2° **Estrategia del poder social: BOLIVIA DEMOCRÁTICA**, con base en una sociedad y Estado Plurinacional y socio comunitario donde el pueblo ejerce el

⁵⁶ GACETA OFICIAL DE BOLIVIA. “Plan Nacional de Desarrollo”. Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien. Lineamientos Estrategicos 2006-2011. Año XLVII La Paz-Bolivia 21 de Septiembre de 2007. Edicion Especial N° 0103. Corresponde al Decreto Supremo N° 29272 de fecha 12 de Septiembre de 2007; que **es Promulgado en sus siete artículos: 1** (Objeto), **2** (Coordinación y Seguimiento), **3** (Obligatoriedad), **4** (Contenido del Plan Nacional de Desarrollo), **5** (Lineamientos Estratégicos), **6** (Pilares) y **7** (Remisión).

⁵⁷ **Para mayor información ver:** GACETA OFICIAL DE BOLIVIA. “Plan Nacional de Desarrollo”; **especialmente** el capítulo II Bolivia Digna Pág. 37 al 99.

poder social y comunitario y es corresponsable de las decisiones sobre su propio desarrollo y del país.⁵⁸

3° Estrategia económica productiva: BOLIVIA PRODUCTIVA, busca la transformación, el cambio integrado y diversificado de la matriz productiva generando excedentes, ingresos y empleos.⁵⁹

4° Estrategia de relacionamiento internacional: BOLIVIA SOBERANA, consiste en la interacción con el mundo a partir de nuestra identidad y soberanía.⁶⁰

Los procesos de cambio no terminan con el PND, pero es el inicio de un proceso. Los compromisos de un futuro inmediato son validar la orientación y el contenido de la propuesta con las regiones, movimientos sociales, pueblos indígenas, trabajadores y empresarios; además de identificar y captar sus propuestas para enriquecer el PND.

2.1.3.1. CONCEPCIÓN DE DESARROLLO

La esperanza puesta en el futuro de los pueblos indígenas, el avisoramiento de grandes cambios propugnados por los movimientos sociales y el abrumador triunfo electoral de 18 de diciembre de 2005, son la fuente de inspiración de una propuesta educativa a partir de la concepción de desarrollo planteada en el Plan Nacional de Desarrollo.

2.1.3.1.1. DESARROLLO DESDE EL COLONIALISMO NEOLIBERAL

Durante años, las sucesivas estrategias de desarrollo fueron presentadas como instrumentos técnicos, sin ideología y ajenos a las condiciones políticas e históricas de la realidad que pretendían cambiar. Las políticas de desarrollo

⁵⁸ **Para mayor información ver:** GACETA OFICIAL DE BOLIVIA. “Plan Nacional de Desarrollo”; **especialmente** el capítulo III Bolivia Democrática Pág. 100 al 128.

⁵⁹ **Para mayor información ver:** GACETA OFICIAL DE BOLIVIA. “Plan Nacional de Desarrollo”; **especialmente** el capítulo IV Bolivia Productiva Pág. 129 al 234.

⁶⁰ **Para mayor información ver:** GACETA OFICIAL DE BOLIVIA. “Plan Nacional de Desarrollo”; **especialmente** el capítulo V Bolivia Soberana Pág. 235 al 253.

de los últimos 20 años han acumulado frustración, desigualdad, pobreza e indignidad en la mayoría de la población.

Los pobres no tenían la esperanza de obtener trabajo digno y remunerado ni de satisfacer sus necesidades más elementales, tampoco contaban con un Estado que les proteja; de ahí que, el rechazo se convirtió en demanda social por la participación directa en la decisión política nacional, el acceso igualitario a los medios productivos, el reconocimiento de sus culturas y la construcción de nuevas alternativas de futuro. El neoliberalismo le ha expropiado al pueblo el derecho a proponer y debatir su futuro común.

El desarrollo fundado en el libre intercambio mercantil, es una ficción del capitalismo, por eso la apertura de la economía acabó generando y agudizando el empobrecimiento y las diferencias sociales. La estabilidad macroeconómica y la flexibilización del mercado laboral fue considerada la condición necesaria para garantizar la competitividad junto a la privatización de las empresas y de los servicios públicos, al estímulo de la inversión extranjera directa sin condiciones.

Las diversas vertientes teóricas y técnicas del desarrollo corresponden a pautas civilizatorias occidentales, cuyo lenguaje formal esconde los dispositivos de dominación y control social que refrendan las prácticas de poder y de conocimiento colonial. Para la lógica desarrollista del neoliberalismo, los pueblos indígenas y la diversidad multiétnica y pluricultural son intrascendentes porque, supuestamente, no contribuyen al crecimiento económico, excepto como mano de obra barata o como posible consumidor. La urdimbre multicultural que conforma nuestro país es invisible para esta lógica, de ahí que la comunidad y lo indígena fueron sentenciados a diluirse por el colonialismo y la globalización.

2.1.3.1.2. ESTANCAMIENTO, DEPENDENCIA Y POBREZA

El achicamiento del Estado –supuesta condición del fortalecimiento de la empresa privada– llevó a su debilitamiento y dispersión funcional; el empleo público fue drásticamente reducido en favor del servicio de consultoría privada, financiada por la cooperación externa; la burocracia estatal fue privatizada y subordinada a intereses externos.

La reducción de la participación del sector público y la incursión de la gran empresa privada extranjera y la institucionalización de la libre contratación condujeron a la reducción de la generación de empleo y a la caída de los salarios. Estos hechos, al generalizarse, causaron la precarización del trabajo y el aumento de las tasas de desempleo abierto. A su vez, esta situación condujo a que las unidades de pequeña escala y los trabajadores por cuenta propia se constituyan en la mayor fuente de generación de empleo del país, pero en condiciones de alta precariedad con ingresos bajos y sin beneficios sociales.

La extensión y masificación de la pobreza en las ciudades está asociada con la ruptura de las formas culturales de integración social, la aguda diferencia entre ricos y pobres, la reducción de la función protectora del Estado, la presión consumista, el comportamiento mediático y la proliferación de formas no solidarias y competitivas de conducta y relación humana.

El malformado Estado oligárquico, centralista, patrimonialista y corrupto, atrincherado en una democracia representativa, ha exacerbado la discriminación social, la exclusión política y el desconocimiento de los derechos indígenas.

2.1.3.2. VIVIR BIEN: FUNDAMENTO DE LA NUEVA PROPUESTA DE DESARROLLO

En un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario ⁶¹ **el desarrollo debe edificarse desde una lógica plurinacional de convivencia civilizatoria**. La convivencia articula las diversas maneras de percibir, asumir, interpretar la vida, la sociedad, la naturaleza, la economía y el Estado.⁶²

La presente **propuesta se basa en la concepción del Vivir Bien**, propia de las culturas originarias e indígenas de Bolivia. A partir de los elementos comunitarios enraizados en los pueblos indígenas, en las comunidades agrarias, nómadas y urbanas de las tierras bajas y las tierras altas, **postula una visión cosmocéntrica**⁶³ que supera los contenidos etnocéntricos tradicionales del desarrollo.

El Vivir Bien expresa el encuentro entre pueblos y comunidades, respetando la diversidad e identidad cultural; es decir, **“vivir bien entre nosotros”**. Es una convivencia comunitaria, con interculturalidad y sin asimetrías de poder, **“no se puede vivir bien si los demás viven mal”**, se trata de vivir como parte de la comunidad, con protección de ella. Al mismo tiempo, Vivir Bien en armonía con la naturaleza **significa “vivir en equilibrio con lo que nos rodea”**. Asimismo, **significa “vivir bien contigo y conmigo”**, lo cual es diferente del “vivir mejor” occidental, que es individual, separado de los demás e inclusive a expensas de los demás y separado de la naturaleza.

El Vivir Bien es la expresión cultural que condensa la forma de entender la satisfacción compartida de las necesidades humanas ⁶⁴ más allá del ámbito de lo

⁶¹ Gaceta Oficial de Bolivia. “Constitución Política del Estado”, Edición Oficial, La Paz-Bolivia, 7 de febrero de 2009. **Señala claramente el Artículo 1. Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario**, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

⁶² Gaceta Oficial de Bolivia. “Plan Nacional de Desarrollo. Bolivia...”, Pág. 11.

⁶³ Cosmocéntrica se refiere a que el cosmos es el centro de la dinámica cultural, espiritual, material, económica, social y política de las comunidades andino amazónicas.

⁶⁴ Gaceta Oficial de Bolivia. “Constitución Política del Estado...”, **al respecto, el artículo 8 establece que “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 nueva), ivi Maradi (tierra sin mal), y qhapaj ñan (camino o vida noble)”**.

material y económico, porque incluye la afectividad, el reconocimiento y prestigio social, a diferencia del concepto occidental de “bienestar” que está limitado al acceso y a la acumulación de bienes materiales. Es una práctica relacionada con la dignidad, la independencia y la singularidad, con las lenguas nativas y el bilingüismo y con dimensiones inmateriales y subjetivas, como el aprecio y reconocimiento comunitario, el afecto y el ocio traducido en la fiesta.

El Vivir Bien es la demanda de humanización del desarrollo en el sentido de advertir que la diversidad cultural permite asegurar la responsabilidad y obligación social en el desempeño de la gestión pública, de tal manera que **el desarrollo se convierte en un proceso colectivo de decisión y acción de la sociedad como sujeto activo y no como receptores de directrices verticales. En consecuencia,** el Vivir Bien será entendido como el acceso y disfrute de los bienes materiales y de la realización efectiva, subjetiva, intelectual y espiritual, en armonía con la naturaleza y en comunidad con los seres humanos.

2.1.3.2.1. ENCUENTRO COMO SENTIDO ESENCIAL DE LAS RELACIONES HUMANAS

La concepción lineal y secuencial de progreso es insuficiente para comprender la concepción de desarrollo que proponemos porque requiere de la comprensión integral, holística, radial y acumulativa, capaz de abarcar la simultaneidad de situaciones no homogéneas, pero enriquecedoras e incorporar, a la vez, desde lo cultural, lo económico, lo político y lo social diversas prácticas y conocimientos provenientes de actores sociales diferentes, portadores de intereses, expectativas y percepciones contrapuestos.

Proponemos el desarrollo desde el encuentro y la contribución horizontal no desde la imposición y el autoritarismo. **El encuentro no como el “acto de coincidir dos o más personas en alguna cuestión”, sino como la unión,**

la comunidad, la fiesta del compartir imaginarios urbanos y rurales; como el sentido esencial de las relaciones humanas complementarias en un país diverso y comunitario. Este principio del encuentro asociado al desarrollo es importante para contrarrestar la herencia colonial extendida a la constitución republicana que se traduce en la acumulación de desencuentros e incomprensiones.

El encuentro es la pieza capital del proceso constituyente en el que está inmerso el país porque parte de la idea de comunidad política. Desde este punto de vista, la Asamblea Legislativa Plurinacional debe vislumbrarse como un gran encuentro de culturas e identidades sociales para la construcción de la nueva nación y el nuevo Estado, fundados en la interculturalidad sintética.

2.1.3.2.2. ARMONÍA CON LA NATURALEZA

El desarrollo en torno al Vivir Bien se fundamenta en la capacidad de recuperar el vínculo con la naturaleza y con memoria social, que en las comunidades agrarias está centrado en la tierra, en las comunidades nómadas en el bosque y en las comunidades urbanas en el barrio y la ciudad, para así descartar el procedimiento deliberado de separar a las sociedades de sus raíces culturales, a través de la dominación monocultural.

La planificación busca ordenar el desarrollo y fortalecer el principio de relación intrínseca entre las culturas bolivianas y la naturaleza como nexo generador de visiones sobre el mundo; de interpretaciones del trabajo; de identidades sobre el tiempo y sus mitos; de construcción de la territorialidad y del poder. Los sólidos vínculos de las culturas bolivianas con la naturaleza son un patrimonio de todos y constituye una enorme ventaja comparativa en relación a un modelo de desarrollo capitalista, cuya ecuación básica de desarrollo, asociado a depredación de los recursos naturales con ganancias de corto plazo, está en crisis.

El nuevo desarrollo, FUNDA SUS RAÍCES EN LA PLURALIDAD CULTURAL, EN EL ENCUENTRO Y EN LA COMPLEMENTARIEDAD DE CONOCIMIENTOS, **tiene el objetivo de acabar con el mito del progreso lineal que pretende dividir a las culturas entre “modernas y atrasadas”; entre “primitivas y avanzadas”**. Esta trampa desarrollista conlleva la aniquilación de otras temporalidades, de otras memorias, de otros aportes a la construcción de las relaciones interhumanas y de otras relaciones con el tiempo y con el espacio. De tal modo que uno de los horizontes de esta Estrategia es contribuir a la preservación de otros significados sobre la relación entre humanidad y naturaleza.

2.1.3.2.3. HACIA UNA VIDA SOCIAL FRATERNA Y SOLIDARIA

Es necesario vulnerar, desobedecer y quebrantar los moldes mentales del desarrollo convencional para esbozar una nueva configuración mental en torno al desarrollo, a fin de recuperar y ensamblar al desarrollo valores esencialmente humanos como la complementariedad, la solidaridad y la retribución que de hecho tienen múltiples expresiones en la vida social boliviana que deben ser rescatadas, expresadas, revalorizadas y fortalecidas.⁶⁵

Más allá de la adhesión circunstancial a una causa que supone la solidaridad desde ciertas lógicas, las expresiones de solidaridad constituidas alrededor de los movimientos sociales y de las organizaciones ciudadanas bolivianas son una fuente esencial de valores que tienen que ver con la unión y el respaldo mutuo, con la solidaridad y la complementariedad.

⁶⁵ Gaceta Oficial de Bolivia. “Constitución Política del Estado...”, **al respecto, el artículo 8 párrafo II, establece que “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”**.

Esta necesidad está manifiesta en las formas organizacionales de las comunidades, cuyas expresiones rurales y/o urbanas son diversas y complementarias. Pero todas ellas como colectivo social que integra a familias e individuos reproduce formas de vida social en la que los individuos mantienen entre sí relaciones sociales fraternas y solidarias, protegidas por la comunidad.

Algunas de estas formas sociales son de trabajo asociado o de confluencia de intereses productivos; las empresas campesinas, las asociaciones de productores rurales o urbanos, las cooperativas, las micro y pequeñas empresas familiares, son células económicas que generan empleo y distribuyen ingreso con una elevada contribución a la economía nacional; sin embargo, son entidades que no forman parte de los registros estadísticos oficiales, por lo tanto, no existe la normatividad estatal fundada en principios jurídicos coloniales sólo reconoce a una parte de la sociedad: las empresas formales.

Estas formas de organización no reconocidas por el Código de Comercio son sancionadas con la exclusión del acceso al crédito del sistema financiero y otros servicios públicos y privados. Son, así, discriminadas como "informales" y por lo mismo como "ilegales", ignorando su naturaleza; sin embargo, el Estado colonial les exige su obligación de contribuyentes.

Dada la magnitud de su contribución a la economía nacional y su abierta exclusión, estas formas de organización productiva constituyen un universo diferenciado del sector privado de las empresas y de las empresas estatales del sector público. En ese sentido conforman un tercer sector económico de carácter sociocomunitario. La exclusión y discriminación de estas formas de organización productiva está estrechamente ligada a la exclusión social general.

2.1.3.2.4. INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD COMO BASE DE LA ACUMULACIÓN INTERNA Y LA CALIDAD DE VIDA

Uno de los núcleos del nuevo patrón de desarrollo propuesto es **la interculturalidad como relación entre varias culturas dentro de un mismo territorio; como interacción, intercambio y comunicación cultural y como reconocimiento, aceptación y reciprocidad con el “otro”**. La interculturalidad es el motor del desarrollo, porque permite que las culturas interactúen, compartan valores, se complementen y se reconozcan promoviendo relaciones igualitarias entre los seres humanos y los pueblos. **La interculturalidad es una construcción opuesta al etnocentrismo.**

La interculturalidad asociada al desarrollo permite interpretar de manera distinta los fenómenos sociales, así ocurre con los tránsitos y desplazamientos poblacionales en el territorio que son fuentes de identidad colectiva, fértiles espacios de intercambio y de construcción de andamiajes organizativos.

La postulación de la interculturalidad y de la vida como principios prioritarios en la conceptualización de esta Estrategia frente a la acumulación económica, es una crítica a la perversión neoliberal que ha situado al capital y a la especulación financiera por encima de toda convivencia humana que conduzca a mercantilizar toda la apropiación privada del conocimiento, de la tecnología, de los recursos naturales, de la comunicación y hasta de la producción y difusión de significados y mensajes.

2.1.3.3. CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO DESCOLONIZADO: PROTAGONISTA Y PROMOTOR DEL DESARROLLO

El Estado es concebido como potencia transformadora del cambio. **El carácter esencial del nuevo Estado consiste en que expresa un nuevo poder que**

surge de los sectores populares y de los pueblos indígenas, de las comunidades campesinas y de los trabajadores del campo y de la ciudad. Este Estado representa el nuevo bloque de poder que expresa los intereses de los que durante siglos fueron marginados y excluidos.

Es un nuevo Estado que corresponde a una sociedad diversa, participativa y justa, basada en la solidaridad, la cooperación y la reciprocidad como rasgos distintivos de su propia identidad, en la que se alcanza el máximo nivel posible de bienestar colectivo, subordinando el interés individual a los intereses sociales y en la que se combina y complementa la acción espontánea de las leyes del mercado con la previsión consciente del Estado a través de la planificación.⁶⁶

2.1.3.3.1. DESCOLONIZACIÓN DEL ESTADO DESDE EL ESTADO

La propuesta de **la nueva institucionalidad del Estado boliviano es que este asuma su descolonización desde sus mismas estructuras, prácticas y discursos como parte del proceso de descolonización definitivo.** La composición colonial del aparato estatal y la urgencia de desmontar todos los mecanismos explícitos e implícitos que connotan y denotan esta colonialidad es porque está impregnada en la estructura del Estado y en su funcionamiento cotidiano. La reconstrucción continua de lo colonial penetra todas las esferas sociales y en ella se mezclan elementos de dominación, exclusión étnica, racismo y hegemonía, mistificados por la modernización liberal y neoliberal de segmentos de la sociedad.

La descolonización implica en lo político aceptar las prácticas políticas de los pueblos sometidos y excluidos; en lo económico reconocer las economías de los pueblos agrarios y nómadas junto a las comunidades urbanas.

⁶⁶ Al respecto el **artículo 306 de la Constitución Política del Estado señala:** “El modelo económico boliviano es plural y esta orientado a mejorar la calidad de vida y el vivir bien de todas las bolivianas y los bolivianos”; además, estas diferentes formas de organización económica (comunitaria, estatal, privada y social cooperativa) están articulada sobre principios de complementariedad, reciprocidad, solidaridad, redistribución, igualdad, seguridad jurídica, sustentabilidad, equilibrio, justicia y transparencia.

El Estado descolonizado es en el que se mezclan las raíces culturales regionales andinas, amazónicas, chaqueñas, chiquitanas y otras más, junto a las expresiones culturales occidentales insertas desde la colonia o recientemente instaladas. Descolonizar el Estado significa autorreconocernos como somos, diversos y múltiples, y es un largo proceso que parte de una subjetividad social para llegar a una conciencia colectiva de una nueva identidad nacional.

La institucionalidad política y la constitución misma del poder ejecutivo tienen una base colonial, por lo tanto, es necesario desmontar el colonialismo cambiando la institucionalidad estatal, buscando una nueva institucionalidad. La descolonización del Estado es el único mecanismo para evitar el etnocidio de los pueblos originarios y la pérdida de su sabiduría, experiencia y pensamiento.

Replantear el diseño de las instituciones en base a una propuesta multiétnica y pluricultural, no significa sustituir la hegemonía señorial por la hegemonía indígena sino componer una nueva institucionalidad que permita la democratización del país, con la incorporación de instituciones y formas ajenas a la modernidad. **Restarle centralidad a la cultura dominante es un requisito indispensable de la descolonización porque las herencias coloniales se asientan en representaciones, discursos y estructuras ideológicas con contenido racial y étnico.** El centro neurálgico de la colonialidad es la administración de la lengua y del conocimiento.

2.1.3.3.2. ESTADO SOCIAL PLURINACIONAL COMUNITARIO CON PRODUCCIÓN DE RIQUEZA Y CONTROL DEL EXCEDENTE

El propósito de **un nuevo esquema de desarrollo, democratizador, integral, plurinacional y diversificado carece de sentido si no generamos**

capacidades y canales para que la sociedad boliviana se vaya apropiando de su Estado y lo oriente hacia las necesidades de la población. El diseño de una nueva matriz productiva para racionalizar la inversión pública buscando equidad en el proceso de distribución de los recursos públicos, permite también la reducción intercambio desigual, del desequilibrio rural urbano y de la relación asimétrica regional.

El Estado descolonizado controla el excedente económico para el desarrollo ampliado de la vida humana, esto implica que asume el rol productor y distribuidor de la riqueza nacional, al mismo tiempo que cumple con su papel director de la actividad económica.⁶⁷ El Estado recupera las funciones, las atribuciones y las competencias que el neoliberalismo le cercenó progresivamente hasta convertirlo en un aparato subsidiario.

El Estado restablece sus funciones económicas en la producción, en las infraestructuras, en la comercialización y en el financiamiento generando la construcción de un nuevo sector público y una nueva empresa pública con gestión transparente y sustentable. La generación de rentas estatales de los sectores estratégicos de hidrocarburos, minería, energía eléctrica y ambiental contribuirá a la acumulación interna como soporte del desarrollo de los sectores generadores de empleo e ingresos, en concordancia con la construcción de un país digno, soberano y productivo.

De acuerdo al nuevo patrón de desarrollo propuesto,⁶⁸ **la democratización del Estado no puede existir ni prosperar si no se conforma una estructura de poder que permita que todos los pueblos y culturas estén**

⁶⁷ Al respecto el **artículo 306 párrafo V de la Constitución Política del Estado** señala: “El Estado tiene como máximo valor al ser humano y asegura el desarrollo mediante la redistribución equitativa de los excedentes económicos en políticas sociales, de salud, educación, cultura y en la reinversión en desarrollo económico productivo”.

⁶⁸ El Plan Nacional de Desarrollo, además **establece las nuevas dimensiones del desarrollo:** consolidación y complementariedad de identidades y valores; acceso equitativo al conocimiento y a la comunicación como bienes públicos; democratización de la propiedad del ingreso y del empleo; soberanía alimentaria base de la seguridad nacional; configuración de una nueva forma de relaciones internacionales.

presentes en las decisiones económicas y políticas del Estado. Será imprescindible diseñar y establecer mecanismos institucionales que permitan que lo comunitario, lo local y lo regional participen y tengan peso en la definición de las políticas públicas ⁶⁹ y en las decisiones del Estado en su conjunto.

2.1.4. COSMOBIOVISIÓN: FUNDAMENTO FILOSÓFICO DE LA EDUCACIÓN PRODUCTIVA

2.1.4.1. FILOSOFÍA INTERCULTURAL

La filosofía intercultural, surgida a inicios de la década de los noventa del siglo XX,⁷⁰ no es una corriente entre muchas otras, sino una alternativa de hacer filosofía. **Su tema principal es la interculturalidad, esta relación sui generis entre culturas diferentes.** Por lo tanto, no pretende sustituir a las filosofías contextuales e incultradas por una filosofía supracultural, sino articularlas de una manera no reduccionista, ni hegemónica. **La filosofía intercultural ha surgido sobre todo en base a dos experiencias fundamentales: 1º** La conciencia

⁶⁹ Ver al respecto: **políticas económicas** artículos 318, 319, 320; **política fiscal** artículos 321, 322, 323, 324 y 325; **política monetaria** artículos 326, 327, 328 y 329; **política monetaria** artículos 330, 331, 332 y 333; **políticas sectoriales** artículos 334, 335, 336, 337 y 338 de la Constitución Política del Estado.

⁷⁰ Josef Estermann. "Filosofía Andina...", pág. 36. Señala: **Sería prematuro escribir una historia de la filosofía intercultural.** Sin embargo, se vislumbran algunos hitos y tendencias de desarrollo. A fines de los años ochenta e inicio de noventa del siglo XX, aparecen **las primeras publicaciones que explícitamente plantean la constitución de una filosofía intercultural: Mall, Ram y Hulsmann, Heinz (1989). Die drei Geburtsorte der Philosophie: China, Indien, Europa. Bonn; Mall, Ram (1992). Philosophie im Vergleich der Culturen: Eine Einfubrung in die interkulturelle Philosophie: Geschichte und Theorie. Viena 1990; Kimmerle, Heinz (1991). Philosophie in Afrika: Annaherungen an einen interkulturellen Philosophiebegriff. Francfort/M. En 1993, se fundó la Sociedad de Filosofía Intercultural, en 1995 se realizó el Primer Congreso Mundial de Filosofía Intercultural en México, en 1997 el Segundo en Sao Leopoldo (Brasil), en 1999 el Tercero en Bangalore (India), 2001 el Cuarto en Aachen (Alemania), 2003 el Quinto en Sevilla (España) y 2005 el Sexto en Senftenberg (Alemania). Aunque a partir de 1998, se publica "Polylog", una revista semestral del filosofar intercultural.** Como texto fundamental metodológico y epistemológico acerca de la filosofía intercultural, mencionamos Fornet–Betancourt, Raúl (1994). Filosofía Intercultural. México.

creciente de la condicionalidad y relatividad cultural (culturo-centrismo) de la tradición dominante de la filosofía occidental. 2º Las tendencias actuales del proceso acelerado de una globalización y homogenización culturales, a través de una supercultura económica y postmoderna, por un lado, y el incremento de conflictos y guerras por razones étnicas y culturales, por otro lado.

La monoculturalidad (llamado “eurocentrismo”, “occidentocentrismo”, “antropocentrismo”) de la tradición filosófica europeo–norteamericana ha cobrado más evidencia en la medida en que expresiones filosóficas de culturas no–occidentales se hacían escuchar. **La filosofía intercultural crítica sobre todo la pretensión absolutista y universalista de la filosofía occidental como un caso típico de ideologización: El afán SUPER Y SUPRACULTURAL⁷¹ de la filosofía occidental en lo teórico, se convierte en imperialismo y hegemonía económicos y políticos en lo práctico. En la modernidad, se da la ecuación (que resulta una equivocación) de que el proceso de desarrollo y progreso coincide con el proceso de occidentalización o (hoy en día) norteamericanización. En la filosofía de América Latina, este corto circuito intelectual se nota muy claramente. Hasta la segunda mitad del siglo XX, un filósofo latinoamericano era considerado verdaderamente filósofo en la medida en que era capaz de occidentalizarse; es decir, de imitar, asumir y reproducir las corrientes y posturas vigentes en Occidente.⁷²**

La crítica postmoderna tiene como término principal una concepción monocultural occidental de lo moderno, pero la supone universalmente válida y definitiva. No es

⁷¹ Lo “supracultural” es una categoría que supuestamente está por encima de cada determinación cultural, y que, por tanto, es considerada absoluta, trascendente y eterna. Lo “supercultural” se refiere a la hipostazación de una cierta cultura como la verdadera y superior que es capaz de juzgar y gobernar a las demás culturas. En la historia de la filosofía occidental, se dan los dos procesos de supra y super culturación: Platón es un ejemplo del primero, Hegel un ejemplo del segundo, aunque los dos procesos están presentes en ambas filosofías.

⁷² En 1925, José Carlos Mariátegui escribió: “Todos los pensadores de nuestra América se han educado en una escuela europea. No se siente en su obra el espíritu de la raza. La producción intelectual del continente carece de rasgos propios. No tiene contornos originales. El pensamiento hispano–americano no es generalmente sino una rapsodia compuesta con motivos y elementos del pensamiento europeo” (Publicado en: Mundial (Lima), 1 de mayo de 1925; reimpresso en: Mariátegui, José Carlos (1978). Obras Completas. Vol. 12. Lima.

capaz de pensar en formas no-occidentales de modernidad, tal como la modernidad andina, la modernidad bantú o la modernidad árabe. Para **la postmodernidad**, la modernidad es principal y exclusivamente un paradigma histórico (con un conjunto de metarrelatos) de la tradición occidental que, sin embargo, **impone su normatividad a las demás culturas, descalificándolas de cosmovisión, pensamiento, mitología, etno-filosofía, premodernas o modernas en la medida en que sean capaces de asimilar el paradigma occidental de modernidad.**

La filosofía occidental es entonces, desde el punto de vista intercultural, una de las múltiples expresiones filosóficas existentes **en la historia diacrónicamente y en el espacio sincrónicamente**, pero de ninguna manera la única ni la superior o canónica. **Lo que es filosofía, no se puede definir monoculturalmente** (desde y dentro de una sola cultura), **sino sólo por un pluridiálogo intercultural**. La filosofía intercultural no niega el gran valor de la tradición filosófica occidental, el peso de las contribuciones trascendentales para la humanidad, ni la sutileza de su racionalidad; pero combate decisivamente su pretensión universalista y absolutista en el sentido de una supra y super culturalidad.

La llamada cultura global o aldea global, promocionada por las grandes redes telecomunicativas e informáticas, por las empresas transnacionales e inclusive por la misma filosofía postmoderna, en realidad es una cultura muy particular, pero con el afán de universalización. La occidentalización del mundo entero ahora ya no se realiza mediante la exportación de ideas filosóficas y la evangelización cristiana, sino por la mercadería industrial, mediática e informática que transporta a la vez ciertos valores, determinadas expresiones culturales y en general: **UN CIERTO MODO DE VIVIR**. La diversidad de las culturas y la gran riqueza estética y conceptual de los modos de vivir, tiene que ceder ante el valor económico (neoliberal) de la uniformidad y cuantificabilidad; expresiones culturales no comercializables, a pesar de su valor estético, no pueden competir en el mercado

global y serán niveladas hasta ser negadas en la cultura global dominante y uniforme.

Este proceso acelerado de la globalización neoliberal produce evidentemente resistencias llamadas anacrónicas, fundamentalistas y tradicionalistas entre la población bombardeada incesantemente por las bonanzas de la cultura global. **El fin de la historia de Fukuyama se ha anunciado sin consultar a las y los que todavía ni han entrado a la historia.** El proyecto postmoderno de la globalización neoliberal y estética, que es una nueva forma de ilustración (la dictadura de la razón monetaria), lleva al extremo la dialéctica de la Ilustración y produce sus propias contradicciones. Éstas se manifiestan en fenómenos tales como conflictos y guerras raciales y religiosos, reivindicaciones nacionalistas, fundamentalismos políticos y religiosos, autoritarismos políticos y ideológicos (neonazismo, xenofobia, proteccionismo) o escapismos (milenario, sectarismo, apocalipsis).⁷³

La filosofía intercultural insiste en que toda expresión filosófica aunque sea de lo divino y absoluto tiene una connotación cultural particular y que es culturalmente contextualizada. Al abrir nuestra boca, ya nos hacemos conocer como seres culturalmente arraigados, el idioma no es culturalmente neutral o inmune, y menos todavía lo es la experiencia vivencial y su conceptualización. **La llamada filosofía eterna ni es eterna ni universal en un sentido supracultural; podemos decir que la misma distinción entre eterno (duradero) y pasajero (mudable) ya es una distinción cultural.** Esto no quiere decir que la filosofía intercultural defienda un relativismo y escepticismo cultural total de la filosofía; la supraculturalidad no solamente es una abstracción dentro de una cierta cultura, sino el resultado de la ideologización de una determinada cultura.

⁷³ Theodor W. Adorno y Max Horkheimer sostuvieron en la Dialéctica de la Ilustración hace 60 años (en 1947) que el espíritu liberador de la Ilustración se convertiría a su vez en dominio opresor y se “trueca en mitología”. En y a través de la razón instrumental, que más y más se vuelve razón monetaria y cibernética, la libertad y espontaneidad racional se truecan en fatalismo y racionalidad sin razón.

Filosofía y cultura ni son confundidas ni separadas, sino pluridialécticamente entrelazadas; la filosofía es un fenómeno cultural, sin agotarse por eso en una determinada cultura. Por lo tanto, ningún principio de la humanidad puede reclamar exclusivamente el quehacer filosófico, tampoco en sentido estricto. **Esto significa al mismo tiempo que la filosofía es capaz de trascender la limitación monocultural**, pero no en un sentido supracultural (a priori), sino **como “inter-trans-culturación”**; es decir, como proceso histórico (a posteriori) de un **pluridiálogo intercultural**.⁷⁴

La concepción de la super culturalidad sostiene que la filosofía es producto de una cierta cultura superior y que **sólo el espíritu griego ha sido capaz de dar a luz a esta criatura preciosa llamada “filosofía”**. La convicción de que la filosofía en el fondo es griega, refleja un complejo de superioridad de la racionalidad occidental con respecto a otras formas de racionalidad: América no ha pensado (Russell), África sólo ha producido etno-filosofía (Hountondji), y la rica tradición asiática, es vista como misticismo y religión. **La super culturalidad siempre es hegemónica y expansiva, porque se autoconcibe como jerárquicamente superior a las demás culturas; tiene a la totalidad y al totalitarismo**. El reconocimiento de la otra y del otro (y de la alteridad cultural) sólo es un reconocimiento entre desiguales; la relación hegeliana entre amo y esclavo, la supremacía cultural occidental vive (dialécticamente) de su reconocimiento por las culturas inferiores; la alienación cultural (y filosófica) del ser humano no occidental es la otra cara de la medalla de la super culturalidad occidental.⁷⁵

⁷⁴ Hablar de un **pluridiálogo** significa que no se trata de una bidireccionalidad del encuentro en el que la tradición occidental fuera nuevamente el único punto de referencia, sino de una **multidireccionalidad**. Se trata de una diversidad (pluri) de racionalidades o **logos** que entran en contacto, sin la dominación por el logos greco-romano-germano-occidental.

⁷⁵ La Filosofía de la Liberación insiste mucho en este proceso (psicoanalítico) de la interiorización de los valores dominantes del opresor por parte de la víctima. **Es una colonización de las almas mucho más sutil y duradera que la que intentó la evangelización colonial**. En su complejo de inferioridad y el afán de pensar y actuar como europeo o estadounidense, la y el poblador/a tercermundista reafirman y consolidan el complejo de superioridad occidental, tal como el esclavo reafirma por su identificación la propia naturaleza de su amo.

Aunque la filosofía intercultural niega la existencia (supracultural) de universales culturales, sigue defendiendo la existencia (trascultural) de invariantes humanos.⁷⁶ La condición de la posibilidad de una filosofía intercultural es este ser humano, no como esencia platónica o a priori analítico, sino como presupuesto ético y práctico en cada intercambio y encuentro intercultural. La ética discursiva insiste en este presupuesto no descriptivo ni estético para la comunicación (diálogo) entre los seres humanos, y en especial entre culturas. Pero más allá de la ética discursiva y en comunión con la ética de la liberación (Dussel), la filosofía intercultural insiste en este diálogo intercultural, tomando en cuenta los desniveles fácticos entre culturas (dominación-opresión).

Cada una de **las culturas define autónomamente lo que es filosofía y la reflexión filosófica es un segundo momento, y no un acto fundacional e incondicional.** Esta realidad es la misma para todas las culturas, pero reflexionada de diferente modo por todos; por ejemplo los movimientos astronómicos son experimentados de manera muy distinta de acuerdo al horizonte cultural por un astrofísico occidental y un campesino aymara, y por tanto ya no se trata de la misma realidad. Culturas y filosofías no son totalmente comunicables, porque lo común son estos invariantes humanos que permiten una cierta fusión de horizontes para entablar un diálogo o plurólogo intercultural.

La filosofía intercultural afirma de hecho y derecho una cierta transculturalidad de la filosofía; porque, el purismo cultural o inclusive étnico no es sólo una abstracción académica, sino además (lo que es más grave) una violación histórica, una petrificación y sentencia de muerte cultural. **Una cultura pura solo existe en el museo; es decir, como muerta, y por tanto ya no existe.** Cada cultura actualmente existente (salvo unos pequeños residuos cerrados) es la expresión

⁷⁶ Mientras que la supraculturalidad presupone esencias inmutables por encima de toda determinación cultural, la transculturalidad tiene un enfoque histórico e inmanente. A través (trans) de la interpenetración histórica y geográfica de las culturas, se cristalizan sintéticamente ciertas invariables que tienen que ver con el hombre como un ideal regulativo y heurístico del diálogo intercultural.

contingente de un proceso de transculturación que puede tener la forma de una simple aculturación (mimetismo cultural), de una inculturación o de una interculturación.

La filosofía intercultural tiene ciertos reparos a las concepciones de la aculturación e inculturación. **La aculturación** presupone el modelo de la super culturalidad de una determinada cultura dominante a la que la otra se acerca mediante un proceso de adaptación e imitación. Las grandes elites de América Latina (inclusive las filósofas y los filósofos) se han aculturado de una manera tan perfecta al modelo occidental que ya se podría hablar de un proceso de exculturación de lo propio. **La inculturación** presupone (de manera más o menos consciente) el modelo de la supraculturalidad de ciertos contenidos que se visten de una nueva forma cultural.

Debemos entender la transculturación como un proceso de inter–trans–culturación donde no existen influencias unidireccionales, ni contenidos supraculturales que se pueden inculturar o desinculturar (exculturar), por tales mezclas occidentales. La misma tradición filosófica occidental es la expresión de un proceso muy complicado y fructífero de inter–trans-culturación; lo occidental ni es del todo consistente, ni culturalmente monolítico y homogéneo, sino una síntesis sincrética de elementos culturales muy distintos.

En este sentido, **la cultura andina** no es un purismo étnico o cultural, sino la **expresión actual de un largo proceso de inter–culturalidad**, que empezó mucho más antes de la traumática aculturación forzada por la Conquista. **Lo andino hoy ni es lo incaico, ni lo occidental, sino el resultado de la influencia mutua de los dos y de muchos más elementos.** Cada cultura es sincrética porque es una manifestación de la organicidad de la vida.

2.1.4.2. FILOSOFÍA ANDINA

La filosofía andina no cumple con varios de los criterios autodeterminados por la filosofía occidental: Evidentemente no ha surgido en Jonia-Grecia ni en otro lugar del Mediterráneo; tampoco es un pensamiento con una racionalidad metódica y sistemática determinada, ni una ciencia en sentido estricto; no conoce la separación ilustrada entre filosofía y religión, saber y salvación, teoría y praxis, y no responde a la exigencia de una lógica exclusivista, bipolar, analítico-sintético o dialéctico del modo de pensar occidental; pero tampoco es occidentalizable. Siguiendo a Josef Stermann, mencionamos dos razones importantes por las que no se puede adoptar un enfoque postmoderno en el propósito de hablar de filosofía andina:

- 1° La primera tiene que ver con la tendencia super cultural subterránea e inconsciente de la postmodernidad de perpetuar el paradigma occidental (aunque como crítica de la crítica) y universalizarlo, aunque indirectamente, mediante el proceso económico e informático de la misma filosofía occidental, hasta quedarse con el mero esqueleto de servir como simple árbitro (inútil) del juego estético multicultural.
- 2° La segunda razón consiste en la supuesta inconmensurabilidad e incomunicabilidad de culturas, filosofías y modos de vivir humanos. El relativismo cultural y la indiferencia (o anarquía) epistemológica y ética, consecuencias de la renuncia a los metarrelatos, no permiten aproximarse a un fenómeno como la filosofía andina, salvo bajo la óptica de una contemplación estética y hedonística como algo exótico, pero totalmente incomprensible. El agnosticismo teológico (y en parte la teología negativa) sostiene una posición parecida con respecto a la inconmensurabilidad de lo divino y mundano, lo infinito y finito. Para la postmodernidad las culturas son mundos separados unos de otros, debido a la relación de equívocidad, pero exhibidos a las miradas inconexas del ser humano postmoderno, flotando en el vacío supracultural.

Las y los cibernautas postmodernos/as se creen liberados/as de toda culturalidad particular, apenas navegan en los espacios de la multiculturalidad informática. Esta supuesta indiferencia (o neutralidad cultural) no sólo es una imposibilidad filosófica sino es la base para una diferencia mucho mayor de la que estableció su adversario, la modernidad: entre las y los que piensan y las y los que son pensados, entre las y los que dan créditos y las y los que son endeudados/as; entre las y los que tienen la información, y las y los que son desinformados/as; entre los habitantes de la aldea global, y las y los excluidos/as de sus bondades.

Al acercarnos a la filosofía andina, no podemos dejar de lado el aspecto axiológico de las culturas; no se trata de entidades libres de valor que se puede intercambiar.

Se trata de una **intuición profunda del Orden Cósmico**, de sujetos concretos y su situación socio económica, un valor más allá de lo estético. Frente a la indiferencia ética del ser humano postmoderno del llamado Primer Mundo, la pobladora y el poblador de la periferia tienen que insistir en la diferencia ética que también se expresa en términos culturales y filosóficos. En el proyecto postmoderno, en alianza globalizadora con el neoliberalismo, el runa y jaqi del ámbito andino tiene ante todo el rol de ser un objeto de experimentación y contemplación. Pero no pueden darse el lujo de renunciar a los valores supuestamente obsoletos de la modernidad, tal como la justicia, la libertad y el derecho a la vida.

Por esto, opto por la comprensión intercultural de la filosofía y por un enfoque intercultural en el acercamiento al fenómeno de la filosofía andina. Recién en el **pluridiálogo** con esta realidad, culturalmente distinta, podemos establecer una noción de filosofía que afecta y modifica muchas determinaciones preconcebidas por un apriori filosófico occidental. El enfoque intercultural subraya la importancia del **pluridiálogo** entre culturas, en este caso entre cultura andina y occidental o filosóficamente hablando entre los paradigmas de “cosmobiovisión” y “antropocentrismo”.

2.1.4.3. LÓGICA EN LA COSMOBIOVISIÓN ANDINA

La cuestión de una pluralidad de lógicas (no solamente como lógicas regionales en sentido fenomenológico) surgió en Occidente ya en el siglo XIX, tanto en sentido estricto como en sentido amplio de lo que se considera “lógica”. Las lógicas en sentido estricto se agrupaban de acuerdo al objeto (lógica formal, lógica material), al tipo de valor (lógica bivalente, trivalente, polivalente), a la dimensionalidad (lógica clásica, lógica dialéctica) y la modalidad (lógica proposicional, modal, dóxica, deóntica). En sentido amplio, se puede hablar de distintas lógicas de acuerdo a diferentes juegos lingüísticos, así existen una lógica de fe, lógica

científica, lógica amorosa, lógica política, etc. **La Filosofía Intercultural⁷⁷ plantea la idea de una pluralidad de lógicas:** lógica occidental, lógica índica, lógica andina; **siguiendo esta misma línea planteamos en el presente trabajo una lógica antropocéntrica y una lógica basada en la cosmobiovisión andina de esencia preamericana.**

Aunque la lógica siempre ha sido la piedra angular para la validez universal del pensamiento occidental, no se puede inferir a priori que sus principios lógicos sean de valor supracultural o supercultural. La teoría de la relatividad en la física ha demostrado que la física clásica (newtoniana) sólo es un paradigma entre otros; y la teoría euclídica en la geometría también renunció a su pretensión universalista y supratemporal; **del mismo modo es posible y hasta probable que la racionalidad occidental, basada en principios determinados y de valor relativo, sean superados por otras lógicas y cosmovisiones.** La postmodernidad aboga por una pluralidad de lógicas, inconmensurables e incompatibles entre sí; así por ejemplo, se habla de la lógica oriental, en las filosofías índica y china.

La cuestión de la relatividad y coexistencia cultural de la lógica occidental y la lógica basada en la cosmobiovisión andina, no es fácil de resolver; por cuanto, en sentido ideal cada realidad tiene su origen y su contexto geográfico sociocultural; porque, cada ser humano tiene (como una invariante) una cierta manera de pensar, concebir, sentir, ver, representar e interpretar la vida, la muerte, Dios; es más, esta lógica ideal y supracultural no se expresa en todas las épocas y culturas de la misma manera. Por eso hablamos de distintas racionalidades,

⁷⁷ Una vez más el debate sobre la universalidad y necesidad de la lógica occidental tiene que ser llevado sobre la base de la interculturalidad. Si los axiomas lógicos occidentales fueran unos invariantes humanos, la lógica occidental sería consecuentemente supra cultural. En términos antropológicos, la cuestión se asemeja mucho al debate (infructífero) sobre la naturalidad versus culturalidad del ser humano. La posición occidental (en base a un esencialismo omnipresente) enfatiza o bien la naturalidad de una cierta normatividad lógica, basada en estructuras psíquicas universales (psicologismo), o bien la idealidad y trascendencia de la lógica. **Una filosofía intercultural tiene que tomar en cuenta la posible culturalidad y transculturalidad de la lógica.**

cosmobi visiones, paradigmas de re-presentar la realidad (entendida como una invariante ideal). Los términos “racionalidad” y “lógica” tienen su creación en la filosofía greco–occidental; pueden ser entendidos a cabalidad sólo dentro de ese contexto cultural específico; en cambio, las categorías “*wiñay marka*” (eterna comunidad), tiene otras connotaciones filosóficas basadas en la conciencia colectiva de la Vida y la “*Marka*”; por cuanto, no solamente se refieren a la comunidad de seres humanos, sino a otros seres como el sol, la luna, las constelaciones de estrellas, las plantas y animales, que se interrelacionan entre todos (esta consideración para la mentalidad occidental no será lógica ni racional). Esto dificulta considerablemente hablar de lógicas no occidentales, aún si afirmáramos la determinación cultural de la lógica. ¿Existen equivalentes homeomórficos en las culturas no occidentales con respecto a la lógica occidental? Al referirnos concretamente, ¿Hay una concepción andina que en su forma fuera equivalente a lo que, en la tradición occidental, se conoce como lógica?.

A la fecha **no existe ni un término quechua o aimara homeomórfico, al término de origen griego “lógica”, ni una concepción bien definida que tuviera el mismo “significado”**. Sin embargo, me parece justificado hablar de una “cosmobi visión” (primero la vida en el cosmos), sino tomamos el término “lógica” en un sentido técnico greco-céntrico, sino como un vocablo que indica la estructura básica de un cierto pensamiento. En este sentido, la racionalidad andina (entendida como el dialogo intercultural: encuentro y desencuentro entre dos culturas), la cosmobi visión andina tiene su propia interpretación, una cierta forma intelectual regulativa (normatividad racional) que no tiene que ser necesariamente la forma occidental dianoética y bipolar; en consecuencia, la cosmobi visión tiene sus principios básicos lógicos.⁷⁸

⁷⁸ Josef Estermann. “Filosofía Andina...”, pág. 125, **señala**: Uno puede objetar que no se trata de la lógica en el sentido más abstracto y formal de la palabra, sino de una sociología (o etnología) del conocimiento (Scheler), de una tipología de distintas racionalidades, o simplemente de lógicas materiales con referencia a parámetros culturales. Al respecto, plantea:

- a. Al analizar la “lógica andina”, no vamos a describir empíricamente, cómo la gran mayoría de los pobladores andinos piensa y concibe, sino que pretendemos destilar una cierta normatividad racional, un ideal regulativo de cómo el poblador andino (en general) piensa (aunque en lo concreto puede violar esta normatividad).

En este ámbito la cosmobiovisión andina, trata de principios básicos relativo a la Vida integral en el Cosmos. **La cosmobiovisión andina tiene mucho más en común con la lógica de la cosmovisión oriental (sobre todo la china) que con la lógica occidental.** Este rasgo quizá tenga un sustento genealógico en la hipótesis muy probable de que los seres humanos indígenas de Abya Yala hayan migrado originariamente desde (o hacia) la Asia Oriental (Mongolia), por el estrecho de Bering (que hace unos 30.000 años era un istmo), a lo que hoy día se conoce como Continente Americano. Hay estudiosos que afirman la similitud estructural entre los idiomas quechua, aimara y los idiomas de Asia Oriental (sobre todo el japonés).

2.1.4.3.1. PRINCIPIOS LÓGICOS DE LA COSMOBIOVISIÓN

La cosmobiovisión andina se expresa en una serie de principios o axiomas fundamentales que son, a su vez, la base para las manifestaciones materiales en la cosmología (pachasofía), biología (jakañasofía), antropología (jaqisofía), ética (lurañasofía) y teología (tatasofía)⁷⁹ preamericana. **Se trata de cuatro principios lógicos en un sentido no occidental:** relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad.

2.1.4.3.1.1. PRINCIPIO DE RELACIONALIDAD (TUMPA)

La relacionalidad del todo como el rasgo fundamental, principio de la realidad, el arjé de lo que existe,⁸⁰ es un principio holístico que afirma

-
- b. La llamada “lógica formal” de Occidente quizá no sea tan formal y a priori como aparezca, si tomamos en cuenta las referencias (inconscientes) materiales de sus principios básicos. Sólo a manera de ejemplo tomemos nota de la familiaridad entre la gramática y la estructura lógica.
 - c. La distinción (esencialista) entre lógica formal (atemporal) y lógica material (histórica) es un reflejo de la misma lógica occidental, y no tiene porqué ser un rasgo universal del pensamiento humano

⁷⁹ Para mayor información ver: Josef Estermann. “Filosofía Andina. Sabiduría Indígena para un Mundo Nuevo”, Editorial ISEAT, La Paz, 2006: Pachasofía, pág 151 al 206; Jaqisofía, 209 al 241; Lurañasofía 245 al 274; Tatasofía pág 277 al 305.

⁸⁰ Desde Tales de Mileto, la Filosofía Occidental está buscando el arjé de lo que existe, el fundamento, el

que, todo está de una u otra manera relacionado, vinculado, conectado con todo; que nada existe independiente ni autosuficiente, sino, relacionado a través del espacio y tiempo, movimiento (circular) de los cuerpos y entre comunidades humanas, de ir y venir (al encuentro); en consecuencia, **es el principio de la “tumpa”**. La entidad básica no es el ente sustancial, sino la relación continua; por lo tanto, para la filosofía andina, no es que los entes particulares, adicionalmente a su existencia particular, se relacionan en un segundo momento y llegan a formar un todo integral, una red de interrelaciones y conexiones. Al contrario; recién en base a la primordialidad de esta estructura relacional, los entes particulares se constituyen como entes colectivos, porque sin los otros entes no se puede existir. Tiene las siguientes características:

1° El principio de relacionalidad en la cosmobiografía andina no implica la consecuencia de un monismo filosófico; por que, no es el resultado de una inferencia o emanación a partir de un solo ente, principio o sustancia (ente, ser, espíritu absoluto, Dios); tampoco el todo de la relacionalidad no es una totalidad analítica, implícita o comprimida; sino, es un todo explícito y concreto. En la filosofía occidental, lo concreto es preferentemente un producto secundario de lo abstracto y universal, sea en forma idealista o teísta; en cambio, en la filosofía andina, lo concreto es la concreción de la realidad a través de la relacionalidad integral (holística); **los entes son concretos en la medida en que realmente son concretizados, es decir, interrelacionados. Un ente totalmente separado y aislado justamente es el máximo grado de abstracción: un no-ente.**

2° La relacionalidad cosmobiográfica andina no es solamente lógico, inferencial u onto-lógico; se trata de una relacionalidad sui generis; porque, implica una gran variedad de formas no-lógicas (en sentido técnico): RECIPROCIDAD,

principio irreductible de la realidad. En la época contemporánea este arjé es un “ente” concebido como una “sustancia” finita o infinita. La noción de “sustancia” es un concepto relacional (pero no es una relación), porque solo se la define contrastándola con el concepto opuesto de la “accidentalidad”: sustancia es lo que no es accidente, y accidente es lo que no es sustancia; **en cambio, en la cosmobiografía andina el arjé no es un ente sustancial, sino la relación;** porque, todo es relación, un nudo de relaciones, un punto de transición, una concentración relacional; por ejemplo, una piedra, no es simplemente un ente separado y existente en si mismo, sino el punto de concentración de ciertas relaciones de “fuerza” y “energía”.

COMPLEMENTARIEDAD Y CORRESPONDENCIA en los aspectos afectivos, ecológicos, éticos, estéticos y productivos. Las relaciones lógicas y gnoseológicas son relaciones derivadas de las relaciones primordiales de convivencia cósmica.

3° La distinción entre accidentalidad y sustancialidad no es aplicable a la diferencia andina entre relacionalidad y lo que se relaciona: La relacionalidad no es un aspecto exterior, posterior, casual o accidental de la relación, ni la relación es el producto del desenvolvimiento dialéctico de una sustancia única, sea de naturaleza material o espiritual.

4° La relacionalidad entre el ser humano, la madre naturaleza. El ser humano andino se considera como hijo de la madre naturaleza; porque todo su crecimiento y desarrollo es gracias a los alimentos proporcionados por ella; al mismo tiempo, siente ser un pedazo de tierra, un poco de agua, aire y energía cósmica. En sí el ser humano es una energía comprimida de los elementos de la naturaleza y el cosmos.

5° La relacionalidad de TUMPA en el PACHAKUTI. La Tumpa, es la relación de ir y venir (al encuentro), es la relación de mayor a menor (viceversa), de la autoridad al subdito (viceversa), de contacto permanente con respeto a la libertad de acción. En el sentido de relacionalidad con la propiedad común es de tumpañña (ir a ver); en la comunidad es “tumpawi” o “tumpaña” (ir al encuentro). Tumpa en el Pachakuti, es la relación de espacialidad y temporalidad, el movimiento de todos los cuerpos en sentido circular-espiral, en cada época del año o cuando se necesario (pacha: espacio-tiempo, kuty: movimiento de los cuerpos en sentido de retorno, de vuelta).

El principio de relacionalidad se puede formular de manera relativa lo negativo o positivo. Negativamente no puede haber ningún ente completamente carente de relaciones; y cuando se dice relaciones, hay que pensar en relaciones transeúntes (o trascendentes), y no solamente en relaciones inmanentes (o reflexivas). Esto quiere decir que para el pensamiento andino no hay entes absolutos en sentido estricto. La comprensión de lo absoluto en el mundo andino es un concepto ana-tópico, occidento-génito y antropocéntrico.

Para el runa/jaqi, hasta Dios es un ente relacionado, y no solamente por decisión propia (de crear un mundo, de relacionarse con el mundo), sino esencialmente. Un Dios absolutamente trascendente, es para la cosmobiografía andina un filosofema inexistente e incomprensible; pero tampoco existen absolutos relativos o creados; ninguna esfera del cosmos, ningún ente particular existe en y por sí mismo, autárquicamente y de manera autosuficiente. **La proposición cartesiana de “pienso, luego existo” es para la cosmobiografía andina un absurdo; ningún ente es arjé o principio de su propio ser.** El ser es, el “ser relacionado”; la ontología andina siempre es una inter-ontología.

Positivamente, cada ente en todo acontecimiento, con su estado de conciencia, sentimiento, hecho y posibilidad, se halla inmerso en múltiples relaciones con otros entes, acontecimientos, estados de conciencia, sentimientos, hechos y posibilidades. La realidad (como un todo holístico) recién es (existe) como conjunto de seres y acontecimientos interrelacionados. El verbo quechua kay significa ser y existir, pero **en aimara**, relativo a la existencia podemos acudir a la palabra **“jaqi” (ser)**, “jaqixa jaqxama” (ser como ser o ser lo que se es). Para ser; tiene que ser él mismo, pero en un contexto de varios existentes, porque él no es el principio, sino, parte de, con su propia particularidad, por eso se dice: **“jaqixa jaqxama”, el Ser como Ser**, que implica ser como ser entre otros.

2.1.4.3.1.2. PRINCIPIO DE CORRESPONDENCIA (SARANSARANI)

Correspondencia no es lo mismo que connaturalidad o equivalencia, ni identidad o mediación. La racionalidad occidental trata de concebir la relacionalidad de la realidad (como rasgo secundario con respecto a la sustancialidad) mediante las categorías gnoseológicas de semejanza,

adecuación, identidad y diferencia, o mediante las categorías lógicas de equivalencia, implicación, derivación o exclusión.

Correspondencia (con-respondere) etimológicamente implica una correlación, una relación mutua y multidireccional entre varios campos de la realidad. En la filosofía occidental, podemos descubrir huellas del principio de correspondencia; los pitagóricos, por ejemplo, afirmaron este principio de correspondencia refiriéndose a la relación entre lo pequeño (mikron) y lo grande (makron), entre la circulación sanguínea y los movimientos celestes, entre la armonía musical y el recorrido de los planetas. La expresión pitagórica de esta relacionalidad es como sigue: “tal en lo grande, tal en lo pequeño” (isomorfismo cósmico).⁸¹

Este mismo principio fue reivindicado por la medicina (homeopatía) y astrología. La homeopatía establece una correspondencia entre el tipo de enfermedad, el modo de curar y el medicamento adecuado (Hipócrates, Paracelso, Hahnemann); según Hipócrates, la enfermedad (pathía) es causada por sustancias similares (homeios) a ella, y es de éstas por las que el enfermo recupera la salud. Además, la dosis del medicamento es tan mínima, que su proporción con la enfermedad es como la relación entre el organismo enfermo y el cosmos (Hahnemann). La astrología plantea una correspondencia entre la constelación cósmica (macro-cosmos) de los astros y las situaciones personales, sociales y hasta económicas de la vida humana (micro-cosmos). **El influjo de los cuerpos celestes en la psique y el organismo humanos, según la astrología no es de tipo físico casual, sino simbólico representativo.**

El principio de correspondencia **pone en tela de juicio la validez universal del principio de causalidad.** No solamente a nivel de la

⁸¹ Josef Estermann. “Filosofía Andina...”, pág. 136.

relacionalidad humana, sino también de las relaciones físicas entre diferentes estratos del cosmos, la causalidad es una de las múltiples formas de relación, pero de lejos la única y más destacable. **La relación entre causa y efecto, a pesar de tener un nexo de eficiencia contigua, es una cierta forma de correspondencia:** no puede haber nexo causal entre dos relaciones totalmente inconmensurables e incorrespondientes.⁸²

La física contemporánea nos plantea una problemática similar. El principio de indeterminación (Heisenberg), de relatividad (Einstein) o la teoría cuántica (Planck) **no sólo cuestiona la validez universal de la física newtoniana y de la geometría euclidiana, sino que establecen una cierta correspondencia entre los fenómenos** (micro o macro) **físicos y el punto de vista subjetivo del observador.** A pesar de estos paradigmas heterodoxos, la tradición occidental viene cultivando sobre todo una interpretación cuantitativa, causal y matemática de las múltiples relaciones. La ciencia moderna (bajo la tutela del positivismo y científicismo) pretende demostrar un determinismo científico en lo físico y social (mecánica política), universalizando la cuantificabilidad y matematicabilidad a todas las ramas del quehacer humano. Las fórmulas son lógicas, pero la realidad no es una lógica determinada, esta en permanente evolución o cambio, en el espacio y tiempo, cada segundo cambia todo.

⁸² Josef Estermann. “Filosofía Andina...”, pág. 137, señala: La metafísica clásica expresa esta correspondencia básica de causa y efecto mediante una serie de axiomas:

- Principio del ex–nihil–nihil–fit (connaturalidad ontológica).
- Principio de que nada es causa sui (causalidad extrínseca).
- Principio de magnitud (cada causa es mayor que su efecto).
- Principio de prioridad ontológica y temporal de la causa (prioridad).

Sin embargo, **se trata de características que subrayan la unidireccionalidad de la relación causal y excluyen a priori la bidireccionalidad, que es fundamental para la correspondencia.**

En la filosofía andina, el principio de correspondencia incluye nexos relacionales de tipo cualitativo, simbólico, celebrativo, ritual y afectivo; temporal, espacial, corporal y movimiento, **por eso se dice “taqi kunasa saransaraniwa”**, todo tiene su correspondencia entre todos y con todos; es la sinergia que se complementan en diferentes procesos sociales, culturales, económicas y políticas. No se trata, de una correlación análogo pro–porcional, tal como la postula la analogía medieval, sino de una correlación simbólica re-presentativa. La filosofía latinoamericana de la vertiente inculturada considera como rasgo fundamental de la sabiduría autóctona, la mediación simbólica, y no la mediación conceptual (Scannone, Kusch, Cullen). **Para la comobiovisión andina, la naturaleza de la correspondencia en el fondo, es simbólica, y no causal o inferencial.** La presencia simbólica no es una representación (cognoscitiva), sino una presentación sui generis que tiene su propia lógica de eficacia no–casual.

El principio de correspondencia se manifiesta en la cosmobiovisión andina a todo nivel y en todas las categorías. Describe el tipo de relación que existe entre macro y micro cosmos, “tal en lo grande, tal en lo pequeño”. **La realidad terrenal (akapacha), y hasta los espacios intraterrenales (manqhapacha) corresponden a la realidad cósmica de las esferas celestes (alaxpacha).** Asimismo, hay correspondencia entre lo cósmico y humano, lo humano y no–humano, lo orgánico e inorgánico, la vida y muerte, lo bueno y malo, lo divino y humano, etc. El principio de correspondencia es de validez universal, tanto en lo gnoseología, la cosmología, la antropología, como en la política y ética.

2.1.4.3.1.3. PRINCIPIO DE COMPLEMENTARIEDAD (APTHAPI Y APXATA)

El principio de complementariedad **es la especificación de los principios de correspondencia y relacionalidad**. Ningún ente y ninguna acción existen individualmente sino siempre en co-existencia con su complemento específico. Este complemento es el elemento que recién hace pleno o completo al elemento correspondiente. El principio de complementariedad en la física actual es uno de los conceptos formales que sólo puede ser interpretado matemáticamente, pero que no es accesible objetivamente. **En la cosmobiología andina, tampoco podemos hablar de una objetividad de este principio**, porque trasciende tanto el concepto de objeto como de sustancia, es la dimensión de conversiones o de convergencia **en el “apthapi y apasta” (es aportar con lo que tiene, sabe, piensa, cree, desea, siente)**; entre diferentes comunidades de diversas energías que se complementan; pero el carácter interpretativo predominante no es el matemático.

Para el runa/jaqi andino, el individuo autónomo y separado, en el fondo, es vano e incompleto; siempre está en constante complemento: chachawarmi, Auki-tayka, llokalla-imilla, qachu-orqo. En la cosmobiología andina el significado literal de lo “particular”; se trata de una parte necesaria y complementaria, de sinergia convergente (mäki), que se integra, junto a otra parte, a una entidad completa o complementada. Por eso, la contraparte de un ente no es su contrapuesto, sino su complemento correspondiente imprescindible.

El principio de **complementariedad andino cuestiona, de una u otra manera, la validez universal del principio lógico occidental de la “no contradicción”**. Para la lógica exclusiva de Occidente, una proposición no puede ser verdadera y falsa a la vez y en el mismo sentido; se trata de una contradicción formal y no material (incompatibilidad de contenido); este principio también tiene un corolario metafísico: un ente no puede existir y no existir a la vez, ni ser otro ente

al mismo tiempo. **La concepción occidental** de es o no es, de ser o no ser, dependencia e independencia, **es unilateral; en cambio, en la cosmobiografía andina nada existe y no existe a la vez, sino todo existe por la complementación**, entre el agua, el aire, la tierra y la energía, en resumen, todos existimos gracias a la complementación de energías; por eso el ser humano es parte de la biodiversidad y de los ecosistemas, es parte de la existencia multidimensional.

El principio de no contradicción occidental tiene dos derivados el principio de identidad y el principio del tercer excluido. El principio de identidad enfatiza la coincidencia de un ente consigo mismo, y su diferencia (no-identidad) con cualquier ente distinto o en forma lógica, la identidad proposicional de un solo valor lógico. El principio del tercer excluido afirma la exclusividad mutua de los valores lógicos (verdad y falsedad): una proposición es o bien verdadera o bien falsa, pero no existe una tercera posibilidad (tanto verdadera como falsa; ni verdadera ni falsa). **ESTOS TRES PRINCIPIOS SON LA BASE DE LA RACIONALIDAD DE EXCLUSIÓN OCCIDENTAL, O LA RACIONALIDAD BIVALENTE** (dos valores lógicos).

El principio de complementariedad enfatiza la inclusión de los opuestos complementarios, en un ente completo e integral; porque, **EXISTE UNA TERCERA POSIBILIDAD MÁS ALLÁ DE LA RELACIÓN CONTRADICTORIA: LA RELACIÓN COMPLEMENTARIA**, porque todos nos necesitamos. Un ente, acontecimiento, sentimiento o pensamiento como entidad integral es este tercio como síntesis de algo (posición) y de su opuesto (contraposición). Vemos aquí nuevamente la familiaridad con el paradigma oriental, especialmente con el Y Ging, el libro de las transformaciones taoísta de la Antigua China. **La complementariedad de Ying y Yan es el principio fundamental de la realidad y de sus múltiples transformaciones. El símbolo del círculo**

con sus dos partes complementarias y correlativas de Ying (oscuro, pasivo, femenino) **y Yan** (claro, activo, masculino) se constituye de tal manera que cada una de las partes a la vez contiene su contraparte u opuesto. El sinólogo Needham caracterizó este pensamiento chino como un pensamiento correlativo y, Granet lo resumió en la fórmula todo en el cosmos es el cosmos.⁸³

El pensamiento inclusivo (tanto oriental como andino) considera la contradicción como una contraposición de dos posiciones incluidas e integradas en un todo que contiene los complementos particulares y parciales. Como diferencia resaltante entre la racionalidad oriental (china) y andina se puede mencionar (fuera de lo mucho que comparten) la siguiente: para la filosofía China, la complementación oposicional se realiza mediante la meditación y la mística; es decir, mediante un proceso gnoseológico meta racional; en cambio, **para la cosmobiografía andina, se trata más de una suma de energías**, es decir, las posiciones complementarias llegan realmente a complementarse (integrarse) en y a través del ritual celebrativo, mediante un proceso pragmático (acción) de integración simbólica.

No es que la cosmobiografía andina niegue por completo el principio de no contradicción: en Occidente, la contradicción formal es concebida como absoluta o exclusiva de tal manera que el uno (A) excluye al otro (B), y viceversa: $[(A \rightarrow \neg B) \text{ y } (B \rightarrow \neg A)]$. **La cosmobiografía andina interpreta la contradicción formal como contrariedad material: A es distinto de B y B es distinto de A, pero A y B pueden coexistir** (con

⁸³ Josef Estermann. "Filosofía Andina...", pág. 141, señala: La familiaridad del pensamiento oriental (Chino) con las filosofías autóctonas de Abya Yala probablemente tiene (entre otros) carácter genealógico: racial y genéticamente, el ser humano indígena de América tiene mucho en común con el ser humano del Oriente Lejano (especialmente Mongolia). Los hallazgos sobre las grandes migraciones intercontinentales en la época glacial parecen corroborar las tesis etnolingüísticas y filosóficas.

posibilidad) porque se necesitan como partes complementarias de una tercera entidad, que es recién un todo (ente) en sentido estricto.⁸⁴

Cielo y tierra, sol y luna, claro y oscuro, verdad y falsedad, día y noche, bien y mal, masculino y femenino para el runa/jaqi no son contraposiciones excluyentes, sino complementos necesarios para la afirmación de una entidad superior e integral. El principio de complementariedad se manifiesta a todo nivel y en todos los ámbitos de la vida, tanto en las dimensiones cósmicas, antropológicas, como éticas y sociales. **El ideal andino no es el extremo, uno de dos opuestos, sino la integración armoniosa de los dos o más componentes.**

Hay muchos indicios que permiten calificar la cosmobiografía andina como dialéctica complementaria e incluso tetraléctica, en el sentido complementario de existencia o sinergia vital, de que no considera la contradicción como la paralización de todo proceso transformador, como callejón sin salida lógica y ontológica, sino como dinamización de la realidad. Los opuestos son momentos, o mejor dicho entes deficientes e incompletos en un proceso que tiene que llegar a la complementación sintética. Sin embargo, hay que mencionar algunas diferencias entre la dialéctica de la cosmobiografía andina y la dialéctica occidental:

1° En primer lugar, la tetraléctica andina no es la lógica ocultada de un principio universal y necesario (espíritu o materia) que se realiza en y a través de estos momentos dialécticos de contradicción y subordinación. La complementariedad andina es un principio (arjé) ontológico.

2° En segundo lugar, la síntesis no es la superación dialéctica de las posiciones antagónicas (tesis y antítesis); los complementos

⁸⁴ Es interesante que la contrariedad en la lógica occidental sólo se da (a nivel proposicional) mediante la cuantificación, pero no a nivel de la cualidad (afirmación y negación), donde rige el principium tertii non datar. La contrariedad en cierto sentido es el tercio intermedio entre la plena identidad ($A = A$) y contradicción ($A \& - A$). La suma de dos proposiciones contrarias de cualidad distinta (algunos A son B; algunos A no son B) da una totalidad, una proposición universal con un predicado disyuntivo (todos los A son B o no B).

en sentido andino no son posiciones abstractas y logomórficas, sino experiencias parciales de la realidad. Y tampoco son antagónicas en un sentido de irreconciliación racional; se requieren mutuamente, no como motor dinámico para elevarse a otro nivel, sino para completarse en el mismo nivel. La supuesta síntesis dialéctica de los complementos no es algo distinto a los complementos mismos; éstos ni se niegan por, ni se conservan en, ni se elevan a una posición superior.

3° En tercer lugar, la pluriléctica andina no comparte en absoluto la concepción progresista inherente al pensamiento dialéctico occidental. En el fondo, la pluriléctica andina es más heraclitánea que hegeliana. La complementariedad no es el resultado de un proceso dialéctico, sino la expresión pluriloga de la relacionalidad fundamental andina. Esto no quiere decir que la cosmobiografía andina no conozca ningún tipo de proceso; porque son transformación de entidades complementarias y complementadas dentro el orden cósmico; pero al final estas transformaciones son procesos.

El pensamiento dialéctico occidental tiene dos presupuestos principales: la unidireccionalidad y progresividad, objetividad y subjetividad, teórico y práctico, del proceso dialéctico. La inversión o reversibilidad de esta dinámica (dialéctica negativa) es prácticamente imposible, y todo apunta a una superación de toda dialéctica (en un estado utópico ideal, sea de forma conceptual–espiritual o social–material). En cambio, la cosmobiografía andina no comparte ni la progresividad, ni la unidireccionalidad de la historia, más bien es plurilógico y cíclico en la transformación cósmica. Defiende una suerte de ciclicidad periódica que quizá también haya sostenido Heráclito. El paradigma filosófico andino acerca de la naturaleza del tiempo y espacio es muy distinto al occidental, inclusive al dialéctico. En aymara se dice, en **relación al TIEMPO: futuro, “khipapacha”** (que está hacia atrás); **pasado, “nairapacha”** (el pasado está hacia adelante), **porque su visión es en sentido circular** (obviamente todos giramos en sentido circular nadie viaja como una flecha sin retorno); **y presente “jichhapacha”, confluencia de nayra y qhipa**. En relación al **ESPACIO: “alaxpacha”**

(espacio sideral), “**akapacha**” (espacio terrenal) y “**manqhapacha**” (espacio intraterrenal).

2.1.4.3.1.4. PRINCIPIO DE RECIPROCIDAD (AYNI)

El principio de correspondencia **se expresa a nivel pragmático y ético como principio de reciprocidad: a cada acto corresponde como contribución complementaria un acto recíproco en cadena, todo es AYNI (hoy por ti mañana por mi, hoy por uno y mañana por todos (viceversa). Este principio no sólo rige en las interrelaciones humanas (entre personas o grupos), sino en cada tipo de interacción, sea esta intrahumana, entre ser humano y naturaleza, entre ser humano y lo divino. El principio de reciprocidad es universalmente válido y revela un rasgo muy importante de la filosofía andina: **la ética no es un asunto limitado al ser humano y su actuar, sino que tiene dimensiones cósmicas**. Con mucha razón **se puede hablar de una “ética cósmica”, que para la racionalidad occidental sería un absurdo, debido a la implicación mutua de eticidad y libertad**. La reciprocidad andina no presupone necesariamente una relación de interacción libre y voluntaria; más bien se trata de un deber cósmico que refleja un orden universal del que el ser humano forma parte.**

El principio de reciprocidad se trata de una **justicia (meta-ética) del intercambio de bienes, sentimientos, personas y hasta de valores religiosos**. La reciprocidad económica mediante el trueque es vital en la región andina, sobre todo por la existencia de diversos pisos ecológicos, las grandes distancias geográficas, la topografía accidentada y la difícil accesibilidad a los mercados formales de las ciudades andinas. La experiencia de la lucha por la supervivencia en el campo hace recordar que no se puede comer el dinero, por que en la visión andina, el valor es de otra dimensión, “**qullqixa janiwa manq’äkiti**”; todo tiene relación

con la vida, con la existencia; con el dinero no se puede comprar salud, vida, amor, libertad, respeto, cariño, etc.; está en el vivir bien el vivir en armonía y complementariedad entre los seres humanos con la madre naturaleza en el equilibrio cósmico. De ahí que a veces todavía sigue vigente la lógica de los campesinos vendedores y de las campesinas vendedoras de guardar por lo menos una parte de su mercadería y no vender todo, aunque recibirían buen dinero. En las mismas comunidades campesinas y dentro de las familias (extensas) todavía sigue vigente el trueque como forma usual y común de intercambio económico.

La reciprocidad, como una normatividad relacional, es una categoría cósmica antes de ser un cierto concepto económico. El negocio económico (el trueque por ejemplo) no es la simple expresión de una justicia económica (para tal cantidad de papas me debes tal cantidad de ch'arki o ch'arkhi), sino de una justicia cósmica. La cuantificación de los productos intercambiados no siempre es el factor decisivo; puede haber factores más importantes: el parentesco de las personas que intercambian la necesidad vital; la escasez del producto; el valor simbólico del producto (la coca, por ejemplo); las características de las personas. El trueque no se realiza a ciegas, tal como lo hace supuestamente la mano invisible del mercado monetarizado. El anonimato y la abstracción (cuantitativos) del dinero se vuelven directos y concretos (cualitativos) en el trueque recíproco de bienes.

A través de la reciprocidad, las y los actores/as (humanos/as, naturales, divinos/as) establecen una justicia cósmica como normatividad subyacente a las múltiples relaciones existentes. Por eso, la base del principio de reciprocidad es el orden cósmico (y su relacionalidad fundamental) como un sistema armonioso y equilibrado de relaciones. Cada unidireccionalidad accional y relacional **transtorna este orden y lo desequilibra**. Por eso, la causalidad como relación unidireccional

(causa a efecto y no viceversa) tiene que ser entendida como un momento de una relacionalidad superior que tiene carácter recíproco. Esto es el caso de las relaciones cósmicas correlativas que se manifiestan y se conservan mediante la presentación simbólica celebrativa. El equilibrio cósmico (armonía) requiere de la reciprocidad de las acciones y la complementariedad de las y los actores/as.

Una relación (unilateral) en la que una parte sólo da a sólo es activa, y la otra únicamente recibe o es pasiva, **para el runa/jaqi (Ser) andino no es imaginable ni posible.** Puede ser que se dé un cierto desequilibrio relacional por un cierto tiempo, pero la justicia cósmica y la armonía de la complementariedad exigen que, tarde o temprano, este desequilibrio será transformado en equilibrio por una acción recíproca.

El principio de reciprocidad, **igual que los demás principios lógicos andinos, tiene su vigencia en todos los campos de la vida.** Cabe destacar las múltiples formas de reciprocidad económica de trabajo e intercambio comercial, familiar de parentesco, compadrazgo y ayuda mutua, ecológica de restitución recíproca a la pachamama y los apus/achachilas, ética de un comportamiento de conformidad con el orden cósmico, y religiosa de la interrelación recíproca entre lo divino y lo humano.

2.1.4.4. PARADIGMAS COEXISTENTES: ANTROPOCÉNTRICO Y COSMOBIOVISIÓN.

La reproducción de las concepciones o teorías modernas/coloniales nos inducen a pecar de cómplices pasivos de la crisis energética, alimentaria y hasta el calentamiento global. La vida de todos los seres vivos depende de la relación equilibrada entre los seres humanos, la naturaleza y el cosmos. Antes de discutir sobre cualquier otro orden político, económico y social, considero elemental

analizar los dos paradigmas, el primero basado en la concepción ANTROPOCÉNTRICA, y el segundo como una nueva alternativa, basada en la conciencia colectiva de COSMOBIOVISIÓN, en la que lo primero, es la Vida del planeta Tierra en el Cosmos.

2.1.4.4.1. PARADIGMA ANTROPOCENTRICO

Tiene las siguientes características:

1° Plantea: **Tendencia al fin de la humanidad.**

ANTROPOCÉNTRICO OCCIDENTAL
<p>CONCEPCIÓN Sale de la Razón del Hombre El orden es establecido por la Razón racionalismo y materialismo Individualismo, monopolio y acumulación de tierra y capital a costa de la depredación y corrupción, para “vivir mejor” que el otro, explotándolo.</p>

El pensamiento antropocéntrico, sale de la “**concepción**” **individual de la razón del hombre** que ha establecido el orden racionalista y materialista en lo económico, social y político separando lo real (materia) de ideal (subjetivo).

La razón inventó a dios individual, esta es la fuente del individualismo, del monopolio, la propiedad privada y la acumulación del capital, convertido en un sistema económico salvaje, con el único propósito de “**vivir mejor que el otro**”; a través de la administración económica corrupta, con prebendas políticas, por un lado, y por otro, explotando a su prójimo.

2° **El hombre es el centro.**

<p>Según la razón: el Hombre es el eje o centro del universo, es la medida de las cosas. El Hombre es independiente del orden cósmico natural.</p>
--

La razón egocéntrica ha concebido que el eje o el centro del universo y la medida de las cosas es el hombre. Como el centro es el hombre, todo se genera en torno a la satisfacción de las necesidades creadas por la razón: el sistema económico, sociocultural y político. El hombre se declara independiente de la naturaleza y de la realidad cósmica objetiva.

3° Es poder y muerte.

América = Colonia

Genocidio, Ecocidio y Etnocidio

El producto del **genocidio** es la inquisición, guerras y droga; hambre y miseria. El **ecocidio** es la depredación y saqueo indiscriminado de la riqueza natural. El **etnocidio** es la colonización físico biológico-mental; el fundamental instrumento es la educación para el formateo cerebral.

La razón inventó la concepción del poder y el dominio a través de toda clase de fuerza material e intelectual, que deriva en mentir, robar, saquear y matar, definitivamente en genocidio, ecocidio y etnocidio.

El **genocidio**, es justificado por diversas razones, se practicaron en la inquisición, en las guerras entre pueblos y naciones; se inventa la droga para degenerar y depravar a la humanidad, empujándolos a la pobreza, miseria, hambre y discriminación para sacarlos fuera del sistema y excluirlos de la sociedad.

El **ecocidio**, es la depredación, destrucción de la naturaleza y su medio ambiente, con el único propósito de acumular riqueza a través de la explotación de la materia prima.

El **etnocidio**, es la eliminación de las etnias por la vía violenta y sangrienta; es la eliminación de los valores, costumbres, tradiciones y saberes culturales; imponiendo otros a través de procesos educativos, religiosos y culturales. Por

ejemplo, con los procesos educativos han colonizado, alienado, deculturado y aculturado a los originarios de preamérica y América. El sujeto alfabetizado y colonizado es un sujeto muerto, porque piensa lo que otro piensa, cree lo que otro cree y hace lo que otro piensa.

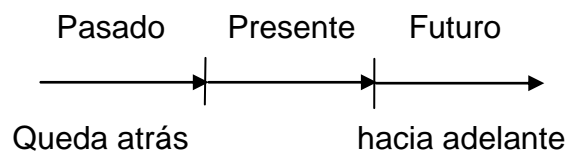
4° Es xenofóbica

Universal, globalización, colonia, homogéneo, racismo, con prejuicios, estereotipos y xenofobia.

La razón antropocéntrica determinó, que todos deben basarse en la lógica universal y global, a la europea y norteamericana, dentro la lógica homogénea del mundo moderno, con tendencia a convertirse en cultura homogénea a costa de la sobreposición de uno sobre otros. El último sistema en crisis (neoliberal), opta por la cultura global o aldea global, en contra la existencia de la diversidad étnico culturales ([limpieza étnica](#)), lo cual genera acciones racistas, prejuiciosas y esteriotipos que desembocan en acciones xenofóbicas, subestimando las manifestaciones culturales preamericanas, calificándolas de inferiores, subdesarrollados y poco ingeniosas.

5° El tiempo y espacio es rectilíneo.

- * Su lógica del tiempo y espacio es rectilínea **sin retorno**.
- * Todo es finito.
- * Es lógico.



- * Destruye la vida de sus descendientes.
- * Se va al cielo o al infierno ¿Quién sabe?.

La razón creó el sentido unidireccional del tiempo y espacio. Para esta razón, el pasado está hacia atrás y el futuro hacia adelante. Esta concepción racional del tiempo y espacio, es una lógica lineal sin retorno al pasado, así hemos sido convencidos. Es como si viajáramos como una flecha, sin retorno. Nos hicieron creer que el futuro esta hacia delante y dejar de ocuparse del pasado. “El pasado pisado”. Bajo esta lógica todo tiene principio y fin.

Por ejemplo, el minero aurífero bajo ésta lógica sin retorno, sostiene que, “hay que sacar todo, porque no volverá jamás”; en otras palabras, no siente ni piensa, no se da cuenta que el espacio circular que recorre la tierra es por el espacio pasado. Lo primero es satisfacer sus necesidades inventado por el sistema de desarrollo e industrialización ilimitada, necesidades de lujo, a costa de dañar y destruir la naturaleza. Lo que es peor no piensa en las futuras generaciones, no le interesa la vida equilibrada con la naturaleza y el cosmos.

2.1.4.4.2. PARADIGMA DE LA COSMOBIOVISIÓN

Tiene las siguientes características:

1° Vida eterna.

COSMOBIOVISIÓN
<p style="text-align: center;">“CONCIENCIA” Conciencia colectiva de la Vida comunitaria Orden Cósmico es armonía entre los seres humanos y la naturaleza. Los saberes y valores humanos salen del Orden Cósmico “Vivir bien” es vivir (estar sano físico y psicológico) en comunidad con todo/s en armonía con la naturaleza en el orden cósmico.</p>

Los pueblos preamericanos tuvieron la fortuna de cultivar su Cosmobiografía, la conciencia colectiva del ORDEN COSMICO NATURAL. Lo primero es la

Vida del/en el Cosmos, de ahí la COSMOBIOVISIÓN. Es milenaria (Jaya Mara) convertida en saberes y valores humanos irrefutables.

La conciencia colectiva de **vivir bien**, de vivir en la propiedad común en un sistema colectivo, con prácticas de **relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad** con todos y entre todos, respetando el equilibrio entre los seres humanos en armonía con la naturaleza dentro el orden cósmico.

2° El ser humano es parte del cosmos.

“EL SER HUMANO” es: SER tierra, agua, aire y energía, que siente y piensa; “es ser parte del cosmos”. Se da cuenta gracias al “**amuyu**”, **Ser lo que se es. Ser Conciencia del Orden Cósmico.**

Es ecologista por naturaleza, y somos parte de la biodiversidad y de los ecosistemas naturales.

La cosmobiovisión sale del **AMUYU colectivo**, que implica sentir, pensar, saber y darse cuenta; “ser del cosmos”. La conciencia a través del “**amuyu**” que es ser: un pedacito de tierra, un poquito de agua, aire y energía pensante y consciente del Orden y equilibrio Natural. Esa enseñanza es cotidiana:

“Aka ch'uqi satktan ukaxa jumjama, nayjamawa, umiri manq'iriwa, janiwa ñanqhachañati, ñanqhachata ukkhaxa jachjatamwa, ukxa phuqatawa, janitixa phuqata ukkhaxa, wawaman wawapasa phuqhapuniniwa”.

“Esta papa que estamos sembrando es como tu, como yo, de ella nos alimentamos y vivimos; si haces daño tienes que pagar en vida, sino pagas tu, pagarán tus hijos y si no pagan tus hijos, pagarán los hijos de tus hijos”.

A través de la conciencia colectiva los seres humanos somos parte de la biodiversidad y los ecosistemas naturales dentro el orden natural.

3° Es vida.

Awya Yala, Tawantinsuyo

Respetamos a la Madre Naturaleza (Pachamama)

Somos VIDA y VERDAD

El amor a la **Vida** es el respeto a la “Pachamama” (Orden Natural).

El amor a la **Vida** es amar a la madre **naturaleza**, y amarnos a nosotros mismos. El respeto a la madre naturaleza es respeto a la vida y al equilibrio ecológico. Uno de los valores de los pueblos preamericanos más relevante es, el respeto a la madre naturaleza, que implica el respeto a la vida y al equilibrio ecológico. La existencia de la especie humana en la faz de la Tierra, es la única verdad hasta el presente, habrá seres semejantes o diferentes, eso está en permanente proceso de investigación.

Esta parte del hombre preamericano, es borrado por la historia universal del invasor; sin embargo, los indígenas y originarios de Awya Yala, Tawantinsuyo, Markas y Ayllus cada día aprendemos de nuestros mayores (ancianos), el respeto a la madre naturaleza, amamos la verdad y la libertad de sentir y vivir dentro el Orden Natural.

4° La Wiphala es el código de unidad en la diversidad.

La **Wiphala** como código de unidad en la diversidad implica: orden, igualdad, equidad, reciprocidad, complementariedad; Pluriverbal, heterogeneidad. interculturalidad, pluriculturalidad, multidimensionalidad.

La conciencia colectiva, se basa en la visión pluriverbal, heterogénea, intercultural y el respeto a la diversidad de los pueblos. Cuanto más diversos sean sus conocimientos, crean más espacios de reflexión y opciones de reflexión e integración entre diferentes, todos se necesitan; a más diferencias más capacidades sinérgicas y elementos de unidad en la diversidad.

El código de unidad en la diversidad, resume la “**Wiphala**”, en este código encontramos significados de orden, igualdad, equidad, reciprocidad, complementariedad, en síntesis de vivir bien con todo y con todos en armonía. La diversidad de los pueblos es la fuente de la multidimensionalidad, de sus saberes, sus conocimientos y experiencias, partiendo del respeto a lo que cada uno siente y piensa; por cuanto, más diversas sean nuestros puntos de vista, más posibilidades tenemos para acercarnos a la verdad.

5° El espacio y tiempo es espiral-circular.

- * Conciencia de la “**pacha**”: equilibrio del tiempo y espacio, materia y movimiento espiral-circular), en retorno “**kuty**” al orden natural (Pachakuty).
- * Todo es cíclico e indefinido.
- * Es científico

- * El equilibrio entre el Ser Humano, sus Deidades, la Naturaleza y el Cosmos, por los descendientes.
- * El daño se paga, en vida.

Para la conciencia colectiva, la “**pacha**” es complemento y equilibrio entre dos energías, dos elementos, dos dimensiones, como el ESPACIO (alaxpacha, akapacha y manqhapacha) y TIEMPO (nayrapacha, jichhapacha y qhipapacha) y “**Kuty**” es retorno. **Pachakuty** se constituye en el retorno al equilibrio dentro el Orden Cósmico. En este sentido, el tiempo y el espacio, el cuerpo y el movimiento, el hombre y la mujer, el ser humano con la naturaleza, etc., todos se complementan gracias al movimiento circular infinito, que implica retorno al orden. Todo tiene sentido cíclico; sin duda, todos giramos y viajamos alrededor del sol, eternamente. Por eso para los aymaras, el espacio “**pasado**” el espacio pasado esta hacia adelante

(nayrapacha), y el **“futuro”** está hacia atrás (qhipapacha), viene después. Esta **cosmobiografía** preamericana **conlleva el valor del conocimiento de la ciencia “vital”, para todos los que vivimos en el planeta Tierra, porque evidentemente todos** giramos en sentido espiral y circular alrededor del sol, y al repetir nuestro viaje espacial lo hacemos sobre el mismo espacio recorrido. Esta conciencia colectiva de retorno que practicamos cotidianamente, hace que se evite dañar el aire, el agua y la madre naturaleza, porque **repetiremos el viaje** por el mismo espacio pasado (eternamente); por eso es sagrado el respeto a la madre naturaleza. La idea de esta conciencia colectiva es cuidar y no hacer daño a la madre naturaleza, **por el vivir bien de las futuras generaciones.**

Los pueblos preamericanos, practican el mensaje: **“si haces daño tienes que pagar en vida, sino pagas tú, pagarán tus hijos, y si no pagan tus hijos, pagarán tus nietos”**. Nuestros ancestros han comprendido que el daño se paga en vida; en otras palabras, pagarán todos los que tienen vida.

2.1.4.4.3. EPISTEMOLOGÍA ANTROPOCÉNTRICA

Tiene las siguientes características:

1° Positivismo-dialéctico.

POSITIVISMO - DIALÉCTICO
El conocimiento es absoluto y universal, sólo los fenómenos o hechos observables son de tratamiento científico. Por otro, lado el conocimiento es producto del análisis racional de los elementos en contradicción en una estructura que indudablemente implica relación de subordinación.

A través de la razón antropocéntrica se viene especulando sobre la **TEORÍA GENERAL DEL CONOCIMIENTO, principalmente el fenómeno del conocimiento y los problemas contenidos en el: la “posibilidad del conocimiento”** (dogmatismo, escepticismo, subjetivismo, relativismo, pragmatismo y criticismo); **el “origen del conocimiento”** (racionalismo,

empirismo, intelectualismo y apriorismo); la **“esencia del conocimiento”** (con soluciones premetafísicas: objetivismo, subjetivismo; con soluciones metafísicas: realismo, idealismo, fenomenalismo y constructivismo; con soluciones teológicas: monista y panteísta, dualista y teísta); **las especies de conocimiento** (el “problema de la intuición y su historia, la razón y la sinrazón del intuicionismo); **y el criterio de verdad.**⁸⁵

En este ámbito, el conocimiento se transmite desde las élites intelectuales idealistas y materialistas, desde el centro hacia la periferia; porque el conocimiento, es absoluto, de carácter universal y se la repite mecánicamente como una receta; por lo tanto, para esta lógica el conocimiento se basa en la observación y los hechos observables, caso contrario carece de tratamiento científico.

2° Transforma la naturaleza, destruyéndola.

El hombre con su actividad transforma la realidad destruyendo la naturaleza para satisfacerse (Sistema mercantil).

Su mentalidad antropocéntrica es transformar la realidad para satisfacer sus necesidades, incluso destruyendo la naturaleza; es dominar la tierra, creyendo dominar la tierra apropiándose de extensas tierras, la madre tierra se ha convertido comercio y mercancía. Esta razón destructora aumenta el desequilibrio ecológico, actualmente llamado calentamiento global.

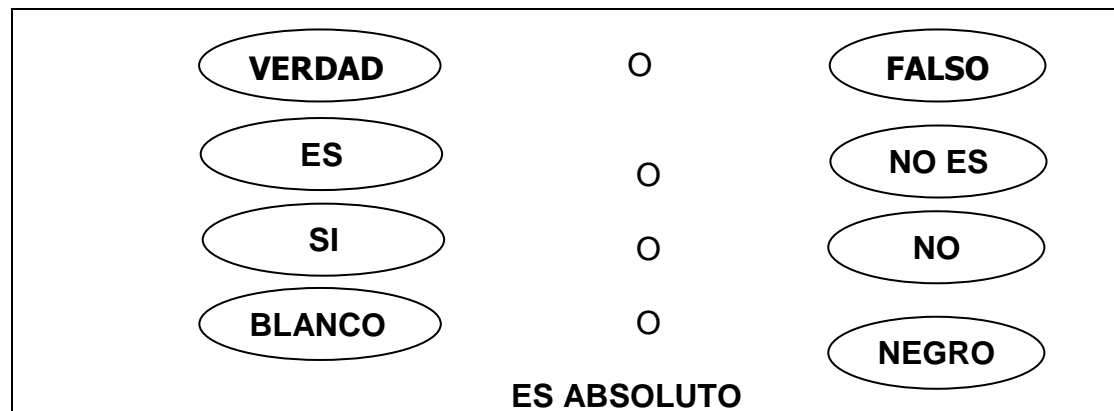
La lógica antropocéntrica mercantil es dominar a la naturaleza, para solucionar los problemas económicos individuales y sociales. **Transformar la naturaleza** de acuerdo a las necesidades racionales y materiales, no es sino

⁸⁵ HESSEN, Johannes. “Teoría del Conocimiento”, Editorial Latinas, Oruro, 1999, pág. 23 al 124. **Para mayor información ver:** HESSEN, Johannes. “Tratado de Filosofía”, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1959, Tomo I.

la pretensión destructiva del equilibrio ecológico, **manipulando los productos naturales con la producción transgénica**, que en consecuencia es atentar contra el orden natural y el medio ambiente. Esta lógica **antropocéntrica** carece de sentimiento, no siente, **solamente obedece a la razón e impone todo sin sentimiento**. El hombre se ha sometido a un modelo de conocimiento y subordinado a las normas **establecidas por el sistema egocéntrico**, sin consenso ni respeto a la soberanía personal.

3° La verdad es absoluta.

En esta lógica la verdad es absoluta, no hay más alternativa, es verdad o no, es o no es, si o no, es negro o blanco, lo definitivo cierra otras opciones. Teoría que se implementa desde la metrópoli, no se discute, solamente se aplica.



2.1.4.4.4. EPISTEMOLOGÍA DE LA COSMOBIOVISIÓN

Tiene las siguientes características:

1° Es multidisciplinario.

MULTIDISCIPLINARIO
El conocimiento es relativo, todo evoluciona y cambia, todo está en prueba y en permanente investigación, para su futura evidencia. (inasa) .

Todo conocimiento está en proceso de evidencia, no es absoluto; todo conocimiento tiene temporalidad, por eso se dice “**inasa**”, “inasa chiqächi o k’arichi yatxañäniwa” (puede ser correcto o mentira, se evidenciará). Nada se acepta ni se niega unilateralmente, todo es probable; por eso se considera que la investigación es permanente y constante para su seguimiento y evidencia. Todo evoluciona nada es estático, la investigación y el conocimiento es **multidisciplinario**, hasta los antiguos y nuevos conocimientos, al mismo tiempo, todo conocimiento tiene su propio contexto, sociocultural, político y ambiental.

2° Transforma la naturaleza, respetando el orden natural.

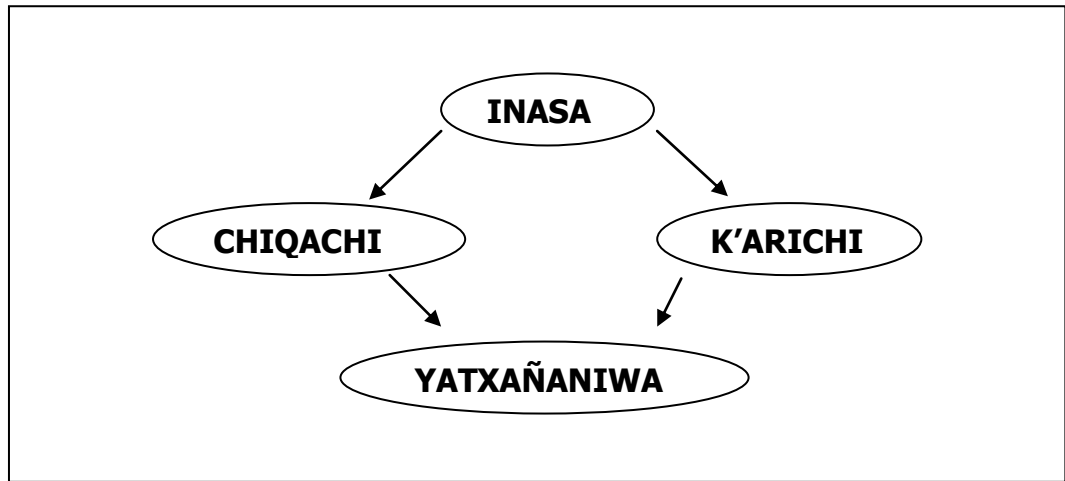
El Ser Humano trabaja, cultiva y produce para satisfacer sus necesidades respetando el Orden natural.

El conocimiento está basada en la satisfacción colectiva, en la armonía entre todos y con todos (biodiversidad) cada cual con su forma de vida (costumbre) y valores éticos y morales, con equidad, igualdad y dignidad, con sagrado respeto a la Vida. La relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos evolucionan; el ser humano tiene las capacidades multidimensionales, en la que comparte dentro la colectividad, buscando el equilibrio y el orden natural, basado en el “pachakuty” (retorno al orden y equilibrio), que se caracteriza por el permanente retorno al equilibrio y el orden cósmico.

Lo particular de la conciencia colectiva, antes de pensar se siente, la sinergia de otras fuerzas y dimensiones, como efecto natural, y luego se piensa colectivamente con el cerebro libre de cadenas, de prejuicios y estereotipos. El cerebro y el corazón se complementan. El sentimiento y el pensamiento se complementan para expresar el sentimiento y pensamiento relativo.

3° La verdad es relativa.

La conciencia colectiva se refiere a la relatividad de la verdad, por eso se plantea la probabilidad y su permanente evidencia futura. Se dice: “**inasa chiqächi, inasa k’arichi, akata qhiparuxa yatxañaniwa**” (puede ser o también no puede ser así, en lo posterior tendremos la evidencia).



2.1.4.4.5. METODOLOGÍA ANTROPOCÉNTRICA

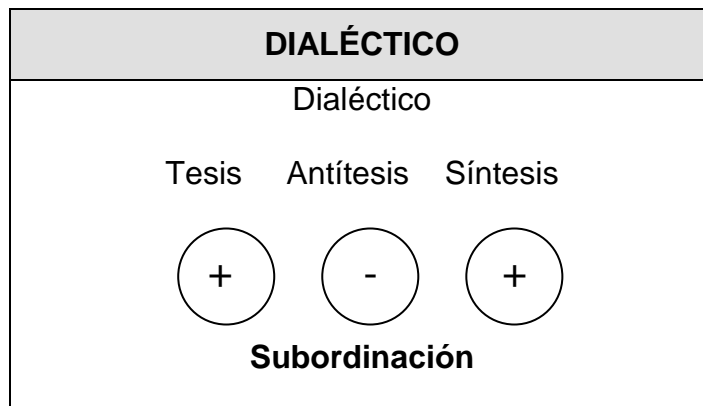
En el ámbito metodológico, el hombre buscó diferentes estrategias para encontrar o sistematizar sus conocimientos, de acuerdo a sus necesidades e intereses prioritarios de satisfacción espiritual y material. **Crearon varios métodos:** casual, hipotético-deductivo, sistémico, estructural-funcional, histórico y lógico, de la modelación, dialéctico, holístico, holográfico, genético de dirección y otros. Las contradicciones siendo en definitiva determinantes y unidireccionales, siguen lo sucesivo o correlativo. Todo se atribuye a la ley de la contradicción: “Tesis, antítesis y síntesis”. Bajo esta estrategia metodológica, los procesos lógicos determinan la imposición y subordinación del más fuerte al más débil. Por eso se dice, el fin justifica los medios.

Tiene la siguiente característica:

1° Determinismo-dialéctico.

DETERMINISMO – DIALÉCTICO
La contradicción determina la subordinación del más fuerte al más débil. El fin justifica los medios.

En síntesis con la razón crearon diferentes métodos lógicos para determinar y manipular los conocimientos, uno de ellos es el método dialéctico, donde todo se atribuye a la ley de la contradicción de dos polos, donde el más fuerte influye al más débil, el más fuerte subordina al más débil; en el ámbito social, económico y político, los procesos lógicos, en contradicción son de subordinación. A esta subordinación se llama dialéctico.



La razón occidental marca una tendencia dialéctica de subordinación, fundamentada en la teoría de la contradicción dialéctica, que determina en los procesos de contradicción.

2.1.4.4.6. METODOLOGÍA DE LA COSMOBIOVISIÓN

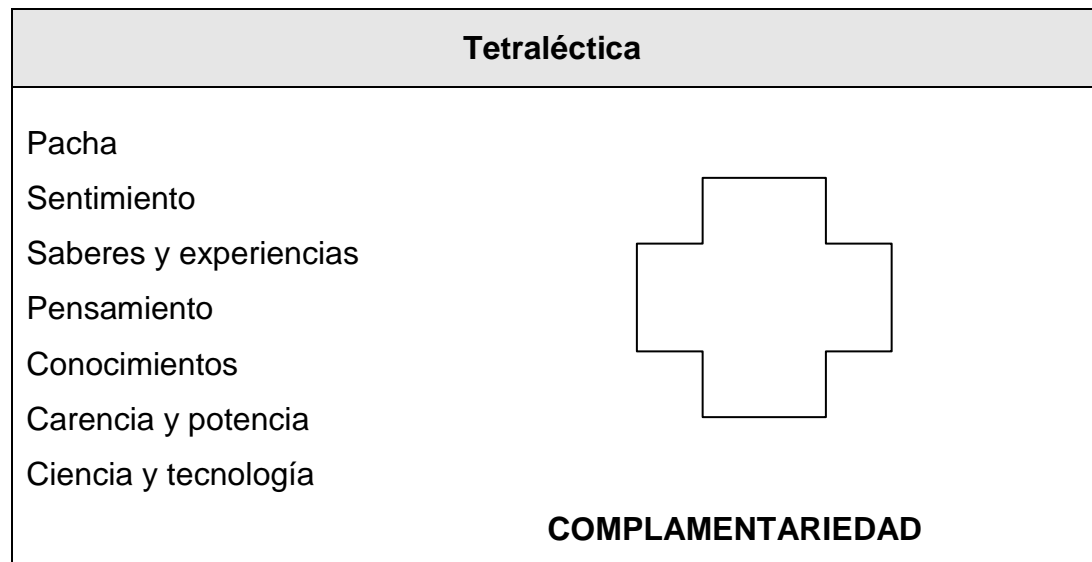
Tiene la siguiente característica.

1° Tetraléctica.⁸⁶

⁸⁶ Jorge E. Molina Rivero: La **Tetraléctica** es un Método Lógico-geométrico Especial mediante el cual las ideas son expresadas multipartitivamente”

Se basan en los principios de **relacionalidad** (TUMPA), **correspondencia** (SARANI), **complementariedad** (APTHAPI APXATA), y **reciprocidad** (AYNI).
El proceso y el producto son interdependientes.

La conciencia colectiva tiene una forma de sistematizar sus conocimientos, en base al proceso de relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad, como **método tetraléctico de “apthapi y apxata”** de saberes, experiencias y conocimientos, para generar el conocimiento científico para preservar la Vida.



El método tetraléctico, en el ámbito de investigación es un instrumento práctico para aproximarse a la realidad, al problema u objeto a investigar. Las relaciones sociales, están orientadas [a la complementariedad de](#) satisfacción mutua de los involucrados. Esta metodología práctica, nos ayudará a cómo acercarse a la situación primaria, por varias dimensiones. En el ámbito productivo es un instrumento para crear o innovar los procedimientos del objeto a producirse. La metodología tetraléctica consiste en los siguientes procesos:

1° Estar concientes de que la vida depende del equilibrio del Orden Cósmico, de la armonía entre los seres humanos, con la naturaleza; y que además los seres humanos somos parte de la biodiversidad y los ecosistemas naturales.

2° Identificar la realidad específica a estudiar o investigar, dentro el contexto natural y estar convencido que nada está aislado.

3° Establecer la tendencia de los componentes y relaciones fundamentales de su existencia real a investigar.

4° El proceso de análisis tetra-pluriléctico del objeto de investigación revela elementos en evolución permanente, que interactúan en sentido complementario y los elementos contradictorios se van excluyendo o de lo contrario modifican su situación actual por la influencia de otros elementos de capacidades influyentes o predominantes.

5° Destacar la diferencia (contradictorio) y la similitud (complementario) de cada elemento en esencia y forma, que cada uno de ellos porta el carácter evolutivo común.

6° Cada elemento es relativamente estable, evoluciona complementándose en diferentes ritmos en los procesos de cambios cualitativo y cuantitativo, con cierta influencia de uno de ellos sobre el o los otros, en esencia y forma.

7° Comprender que la desigualdad de los elementos de cambio cuantitativo en el proceso, se caracteriza por una identidad complementaria, cada vez variables, al producir un nuevo efecto, con carencia y potencia menor o mayor en sentido cíclico de capacidad de estación o situación inicial, procesual y decadente.

8° La relación del proceso-producto cambia permanentemente su cualidad de acuerdo a la estación cíclica; esta evolución cambia de forma (cuantitativa), sin modificar su esencia natural, para conservar la especie (en lo artificial tiene principio y fin, no evoluciona).

2.2. MARCO LEGAL

El marco legal en el que se sustenta el presente trabajo está constituido por:

1° La Constitución Política del Estado que define la educación como la principal responsabilidad de éste y establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria.⁸⁷

⁸⁷ Sancionada por la H. Asamblea Constituyente 1966-1967; promulgada el 2 de febrero de 1967. Reformada por: Ley 1473 de 1 de abril de 1993 (Necesidad de Reforma de la CPE); Ley 1585 de 12 de agosto de 1994 (Reforma a la CPE); Ley 1615 de 6 de febrero de 1995 (Adecuaciones y Concordancias de la CPE); en el Título Cuarto Régimen Cultural; **Artículo 177 parágrafo I, señala:** “La educación es la

2° La Ley de Reforma Educativa y sus decretos reglamentarios.⁸⁸

3° La Ley de Participación Popular que establece como responsabilidad de los gobiernos municipales la infraestructura y el equipamiento escolar.⁸⁹

4° El Anteproyecto de Ley “Avelino Siñani”.

5° D.S. 29272 del Plan Nacional de Desarrollo.

2.3. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Los fundamentos filosófico políticos de una educación productiva **influyen** para vivir bien; como consecuencia de la crisis educativa y la necesidad de una propuesta educativa plurinacional durante el periodo 2006-2009.

2.4. VARIABLES

2.4.1. VARIABLE INDEPENDIENTE

Los fundamentos filosófico políticos de una educación productiva.

Constituyen la esencia, la base, los cimientos de un proceso educativo a partir de la relación y desarrollo de los saberes y conocimientos teorico-práctico en la

más alta función del Estado, y en ejercicio de esta función deberá fomentar la cultura del pueblo”. El Pueblo Boliviano a través del Referendum de fecha 25 de enero de 2009, ha aprobado el Proyecto de Constitución Política del Estado, presentado al H. Congreso Nacional por la Asamblea Constituyente el 15 de diciembre de 2007 con los ajustes establecidos por el H. Congreso Nacional, **entra en vigencia el 7 de febrero de 2009 la Nueva Constitución Política del Estado**; y en su Capítulo Sexto Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales; Sección I Educación; **Artículo 77 parágrafo I, señala:** “La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla”.

⁸⁸ **Los principales Decretos Supremos son:** **23949** (Reglamento sobre Órganos de Participación Popular); **23950** (Reglamento sobre Organización Curricular); **23951** (Reglamento sobre Estructura Administrativa Curricular); **23952** (Reglamento sobre Estructura de Servicios Técnico Pedagógicos); **23968** (Reglamento sobre las Carreras en el Servicio de Educación Pública). **Para mayor información ver:** MECD. “Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas”. Editorial SPC Impresores s.a. La Paz, 2002.

⁸⁹ Ley 1551 de Participación Popular de 20 de abril de 1994; modificada y ampliada mediante Ley 1702 de 17 de Julio de 1996; fue complementada con el DS 23858 (Reglamento de las Organizaciones Territoriales de Base) de 9 de septiembre de 1994.

producción de la vida material afectiva y espiritual de los pueblos indígenas originarios.

2.4.2. VARIABLE DEPENDIENTE

Vivir bien; como consecuencia de la crisis educativa y la necesidad de una propuesta educativa plurinacional durante el periodo 2006-2009.

Vivir bien plantea fundamentalmente la complementariedad entre el acceso y disfrute de los bienes materiales y la realización afectiva, subjetiva y espiritual, en armonía con la naturaleza y en comunidad con los seres humanos.

Nexo lógico: influyen.

2.5. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES
Los fundamentos filosófico políticos de una educación productiva.	Filosóficos	Principios lógicos
		Valores etico-morales
	Políticos	Elaborar políticas
		Elaborar estrategias
	Estructura del Sistema Educativo	Leyes y reglamentos
		Organización curricular
		Bases y fines
	Subsistemas	

VARIABLE DEPENDIENTE

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES
Influyen	Educativa	Colonizadora
		Descolonizadora
Vivir bien	Productiva	Dignidad
		Democracia
		Producción

		Soberanía
--	--	-----------

CAPÍTULO TERCERO

MARCO METODOLÓGICO

3.1. UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis está constituida por:

Población.- Conformada por técnicos del Ministerio de Educación, docentes de las Carreras de Ciencias de la Educación, dirigentes de las organizaciones sociales y docentes de aula.

Muestra- Conformada por 10 técnicos del Ministerio de Educación, 10 docentes de las Carreras de Ciencias de la Educación, 10 dirigentes de las organizaciones sociales y 10 maestros rurales y 10 maestros urbanos.

3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El método aplicado en la investigación es el cualitativo interpretativo; asimismo, se utilizó, los métodos generales del pensamiento: inductivo-deductivo, analítico-sintético.

Según el nivel de conocimientos a obtener, es exploratoria, descriptiva y explicativa. Según la estrategia empleada la investigación es documental.

3.3. INSTRUMENTOS

Aplicación de cuestionario

Revisión bibliográfica

3.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los cuestionarios con cinco preguntas fueron aplicados a: 10 técnicos del Ministerio de Educación, 10 docentes de las Carreras de Ciencias de la Educación, 10 dirigentes de las organizaciones sociales y 10 maestros rurales y 10 maestros urbanos.

Se revisó bibliografía relacionada a los fundamentos filosóficos y políticos de la educación.

3.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS

El trabajo de gabinete se lo realiza clasificándolos datos mediante la codificación y tabulación de los mismos; mediante el análisis, elaboración e interpretación de datos y finalmente la redacción del informe que contiene los resultados de la investigación.

CAPÍTULO CUARTO ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA

En el marco teórico se han analizado las siguientes temáticas:

1° Educación indígena originaria. Bolivia es un país predominantemente indígena pero, como el resto de sus pares latinoamericanos desde su fundación en 1825 sus elites apostaron por la homogeneización lingüístico-cultural. Por eso la escuela y la educación de los indígenas fueron vistas como herramientas destinadas a apoyar el proyecto político-cultural de la minoría gobernante el mismo que apuntaba hacia la construcción del Estado-nación. En ese sentido, la escuela fue utilizada para cristianizar, occidentalizar y castellanizar a las mayorías indígenas inclusive para borrar sus condiciones y características diferenciales.

En el siglo XX, **dos experiencias buscan responder a las crecientes demandas indígenas de inclusión al sistema educativo:** **1°** las escuelas indigenales (por acción cacical o comunitaria, por acción estatal y por acción eclesial) y **2°** la experiencia de nuclearización y de participación comunitaria del Núcleo Educativo de Warisata. Esta última, fue la única experiencia sobre educación productiva en toda la historia educacional de Bolivia.

2° Propuestas de educación indígena originaria desde el Estado. A lo largo de la historia republicana, tres reformas principales se aplicaron desde el Estado en el sector educación: **1°** de carácter nacionalista en el marco de la Revolución Nacional de 1952, con el Código de Educación de 1955, **2°** de carácter neoliberal en el contexto de la globalización que ahora estamos experimentando con la ley 1565 de 7 de julio de 1994 y **3°** el anteproyecto de Ley “Avelino Siñani” aprobado en el II Congreso Nacional de Educación en la ciudad de Sucre en Julio de 2006.

El Código de Educación de 1955 y la Reforma Educativa de 1994 sentaron las bases de una educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora; educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos; educación intracultural, intercultural y plurilingüe; **educación productiva y territorial**; y educación científica, técnica, tecnológica y artística; en cambio, el anteproyecto de Ley “Avelino Siñani” esta destinada a la sistematización, implementación y profundización de los mismos.

3° Vivir Bien: Fundamento político de la educación productiva. El Vivir Bien, es propia de las culturas originarias e indígenas de Bolivia. A partir de los elementos comunitarios enraizados en los pueblos indígenas, en las comunidades agrarias, nómadas y urbanas de las tierras bajas y las tierras altas, **postula una visión cosmocéntrica** que supera los contenidos etnocéntricos tradicionales del desarrollo.

El Vivir Bien expresa el encuentro entre pueblos y comunidades, respetando la diversidad e identidad cultural; es decir, **“vivir bien entre nosotros”**. Es una convivencia comunitaria, con interculturalidad y sin asimetrías de poder, **“no se puede vivir bien si los demás viven mal”**, se trata de vivir como parte de la comunidad, con protección de ella. Al mismo tiempo, Vivir Bien en armonía con la naturaleza **significa “vivir en equilibrio con lo que nos rodea”, “vivir bien contigo y conmigo”**, lo cual es diferente del “vivir mejor” occidental, que es individual, separado de los demás e inclusive a expensas de los demás y separado de la naturaleza; en consecuencia, el Vivir Bien constituye el fundamento político de la estrategia sociocomunitaria de la educación productiva.

El carácter esencial del nuevo Estado consiste en que expresa un nuevo poder que surge de los sectores populares y de los pueblos indígenas, de las comunidades campesinas y de los trabajadores del campo y de la ciudad. Este Estado representa el nuevo bloque de poder que expresa los intereses de los que

durante siglos fueron marginados y excluidos. Es un nuevo Estado que corresponde a una sociedad diversa, participativa y justa, basada en la solidaridad, la cooperación y la reciprocidad como rasgos distintivos de su propia identidad, en la que se alcanza el máximo nivel posible de bienestar colectivo, subordinando el interés individual a los intereses sociales y en la que se combina y complementa la acción espontánea de las leyes del mercado con la previsión consciente del Estado a través de la planificación.

El Vivir Bien nos permitirá la construcción del Estado descolonizado, protagonista y promotor de desarrollo a partir de una economía plural.

4° Cosmobiografía: fundamento filosófico de la educación productiva

La cosmobiografía andina es entendida como una concepción intercultural de la filosofía; por cuanto esta concepción intercultural subraya la importancia del diálogo entre culturas, en este caso entre la cultura andina y la cultura occidental entre la cosmobiografía y el antropocentrismo.

La cosmobiografía andina se expresa en una serie de principios o axiomas fundamentales que son, a su vez, la base para las manifestaciones materiales en la cosmología (pachasofía), biología (jakañasofía), antropología (jaqisofía), ética (lurañosofía) y teología (tatasofía) preamericana. **Se trata de cuatro principios lógicos en un sentido no occidental: relacionalidad** (tumpa), **correspondencia** (sarani), **complementariedad** (apthapi o apxata) **y reciprocidad** (ayni).

Estos principios lógicos constituyen la base moral de los pueblos indígenas originarios con los cuales se puede construir un Estado Plurinacional con educación productiva. Además, 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). Es más, el Estado se sustenta en 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.

4.2. ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Para los 10 técnicos del Ministerio de Educación, 10 docentes de las Carreras de Ciencias de la Educación, 10 dirigentes de las organizaciones sociales y 10 maestros rurales y 10 maestros urbanos; se ha preparado el siguiente cuestionario:

1. ¿Los indígenas y originarios debieron ser incluidos en el proceso educativo desde la fundación del nuevo Estado Republicano en 1825?

50 personas respondieron: Si. Lo que significa que, fue un error el no haber incluido a los indígenas y originarios en el sistema político en general y el sistema educativo en particular; de lo que se infiere que, la sociedad civil y política del Estado Republicano fue injusto y discriminador.

Ninguno respondió con el, No.

2. ¿Los indígenas y originarios tuvieron acceso a la educación desde 1825 hasta 1900?

50 personas respondieron: No. Porque evidentemente durante todo ese periodo los indígenas y originarios no accedieron a la educación formal impartida desde el Estado; además, estaba prohibida, bajo sanción de azotes, trabajo forzado, castigos corporales y psicológicos, destierro inclusive la muerte.

Ninguno respondió con el, si.

3. ¿Los indígenas y originarios accedieron por primera vez a la educación con las escuelas indígenas de principios del siglo XX (por acción cacical, estatal y eclesial)?

40 personas respondieron: Si. Lo que significa que, reconocen los encuestados que los indígenas y originarios del sector andino fueron los primeros que demandaron ser incluidos en el proceso educativo; sin embargo, cabe señalar que este primer paso fue como consecuencia del movimiento indígena de Zarate Villca en 1890.

10 personas respondieron con el, No, quizás porque desconocen o simplemente respondieron negativamente.

4. ¿La escuela-ayllu de Warisata fue una experiencia de educación intercultural, bilingüe y productiva, construida por los propios indígenas originarios?

50 personas respondieron: Si. Lo que significa que, la experiencia de Warisata aun esta en la memoria de muchos, lo han leído, han escuchado por narración o cuento de alguien; pero lo cierto es que, Warisata fue construida por los indígenas originarios desde sus cimientos hasta las escuelas seccionales que se encontraban en las diferentes comunidades; además, fue replicado en diferentes lugares del país.

Ninguno respondió con el, No.

5. ¿Conoce las bases, fines, objetivos y políticas del Código de Educación de 1955, la Reforma Educativa de 1994 y el anteproyecto de Ley “Avelino Siñani”?

50 personas respondieron: Si. Lo que significa que las personas relacionadas con la educación conocen muy bien la inclusión del indígena originario en las leyes educativas bolivianas; no cabe duda, de la última, porque fue difundida por los medios de comunicación.

Ninguno respondió con el, No.

6. ¿Cuál de las anteriores normas señaladas refiere o habla de una educación productiva?

Ninguno respondió que, el Código de la Educación de 1955 refiriera o hablara sobre una educación productiva; lo que significa que, pese a que el Código de la Educación incorporó la educación rural para el campesino, éste nunca quiso reproducir la experiencia de Warisata.

Ninguno respondió que, la Reforma Educativa de 1994 refiere o habla de la educación productiva.

Ninguno respondió que, el anteproyecto de Ley “Avelino Siñani” refiere o habla de la educación productiva.

50 personas respondieron que, tanto la Reforma Educativa de 1994 y el anteproyecto de Ley “Avelino Siñani” establecen la educación productiva; lo que significa que, evidentemente la Reforma Educativa si establece la educación productiva y la formación de mano de obra calificada para su inserción en el mundo laboral desde el Tercer Ciclo del Nivel Primario; en cambio, el “Avelino Siñani” lo establece como uno de sus ejes articuladores; pero no lo sustenta como una estrategia nacional.

Ninguna persona respondió: Todas.

Ninguna persona respondió: Ninguna.

7. ¿El actual gobierno señala como una estrategia nacional o como política educativa a la educación productiva?

Ninguno respondió: Estrategia Nacional.

Ninguno respondió: Política Educativa; lo que significa que, la educación productiva ni es una estrategia nacional ni es un política educativa para el gobierno del MAS.

Parte del anteproyecto de Ley “Avelino Siñani”; lo que significa que, la educación productiva para el actual gobierno nacerá con la Ley, siendo parte integrante de la misma; en consecuencia, no será como la política educativa: “Bolivia cero de analfabetismo”.

8. ¿La nueva Constitución Política del Estado Plurinacional asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa y el suma qamaña (vivir bien)?

50 personas respondieron: Si. Lo que significa que hay un reconocimiento por los encuestados de que el nuevo Estado incluye a todos los pueblos indígenas originarios y les da la categoría de naciones. Asimismo, reconocen que los principios rectores ético-morales, son andinos y son para vivir bien.

Ninguno respondió con el, No.

9. ¿La nueva Constitución Política del Estado Plurinacional continua señalando a la educación como la función suprema y primera responsabilidad del Estado?

50 personas respondieron: Si. Lo que significa que, la nueva Constitución al igual que la anterior, considera a la educación como la suprema función del Estado con el aditamento que reconoce la educación de 36 nacionalidades, por eso es un Estado Plurinacional.

Ninguno respondió con el, No.

10. ¿Será necesario estructurar una estrategia sociocomunitaria de educación productiva en el proceso de cambio iniciado el 2006, hacia la construcción de un Estado Plurinacional?

50 personas respondieron: Si. Lo que significa que, no solamente debe estar inserto en la nueva Ley educativa, sino, debe ser una Política Educativa con sus respectivas Estrategias, Planes y Programas.

Ninguno respondió con el, No.

4.3. CONCLUSIÓN PARCIAL

Las propuestas de educación para indígenas y originarios desde el Estado tales como en el Código de la Educación de 1955, la Reforma Educativa de 1994 y el anteproyecto de Ley “Avelino Siñani”; en la actualidad no son suficientes, deben buscarse alternativas de profundización de cambios en la educación y, de seguro, uno de ellos es la educación productiva.

4.4. VALIDACIÓN DE LA HIPÓTESIS

La descripción de los principios, características y fundamentos filosóficos de la cosmovisión andina y políticos de una educación productiva **influyen** para el suma qamaña, vivir bien; y hacen necesario plantear una propuesta educativa como producto de los cambios que estamos viviendo durante el periodo 2006-2009. En consecuencia, se ha validado la hipótesis de trabajo.

CAPÍTULO QUINTO

PROPUESTA

5.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta de educación productiva es el reflejo de las necesidades de cambios estructurales que busca Bolivia con la participación de todas las organizaciones sociales y pueblos indígenas y originarios. El problema educativo requiere de una comprensión de su verdadera dimensión, económica, política, social, cultural, por un lado, y por otro, reflexionar sobre la liberación mental y colonial; por lo que es imprescindible y urgente la interacción multidisciplinaria (interdisciplinaria) y multisectorial, para elaborar políticas y estrategias educativas dentro el proceso de implementación gradual de la nueva Ley de la Educación Boliviana, tales, como: educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora; educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos; educación intracultural, intercultural y plurilingüe; **educación productiva y territorial**; y educación científica, técnica, tecnológica y artística.

Todos estamos obligados a **aprender de nuevo** “a aprender” y “a enseñar”. “Aprender a producir pensando o pensar produciendo”; aprender a expresar nuestros **sentimientos**; aprender a desarrollar nuestra **ingeniería**, la creatividad, la imaginación, la innovación, para no cometer los mismos errores con las recetas que nos han acostumbrado a reproducir sin reflexionar; aprender a producir conocimientos de nuestras **materias primas**; aprender a **agregar el valor** a nuestros productos primarios, hasta la industrialización ecológica y orgánica. Dejemos de creer lo que otros creen, de pensar lo que otros piensan, de hacer lo que otros hacen. Pensemos con nuestro cerebro, trabajemos y produzcamos con nuestras manos para agregar el valor correspondiente.

La nueva educación debe basarse fundamentalmente **en** la COSMOBIOVISIÓN PRODUCTIVA, que logre **los siguientes objetivos:**

- 1° Consensuar una cosmobiovisión educativa productiva para vivir bien.
- 2° Fundamentar el enfoque pedagógico productivo teórico práctico.
- 3° Cultivar la revolución del pensamiento y conocimiento científico en el marco del equilibrio y el respeto al Orden natural.
- 4° Reflexionar sobre los elementos pedagógicos tradicionales rescatables.

Para el cumplimiento de los objetivos indicados, se plantea un **conjunto de estrategias que operativicen el sistema educativo productivo:**

- 1° Comprender la nueva Cosmobiología filosófica (Cosmobiocéntrica), metodológica (**Tetraléctica**), epistemológica (Multidisciplinaria) científica y ecológica productiva.
- 2° Crear el sistema educativo productivo, del aprender a producir pensando o aprender a pensar produciendo, y al mismo tiempo, aprender a enseñar **a** pensar produciendo o viceversa (desarrollo del ingenio, creatividad, innovación, imaginación), en las aulas con la revalorización de la función del docente (dignificar la docencia), para la producción social de los recursos humanos productivos y creativos, sin miedo al error, y evitar a cometer los mismos errores del pasado.
- 3° Desarrollar el enfoque pedagógico productivo, intra-intercultural (plurilingüe), teórico-práctico, para la satisfacción de las necesidades de aprendizajes propios de los estudiantes, reflexionando sobre los procesos de aprendizaje productivo, con la determinación de los fines, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas de aprendizaje, enseñanza y evaluación compartida (dirección, docente, estudiantes, padres de familia).
- 4° Cultivar la evolución del pensamiento y conocimiento científico basado en la sabiduría de nuestros antepasados en el equilibrio del Orden Cósmico. En un proceso de transición permanente hacia otros **conocimiento** más humanos y naturales.
- 5° Elaborar contenidos curriculares contextuales o regionales con **sus características particulares**, adaptando al programa educativo nacional, consensuando entre diferentes sectores, **para reorientar nuestras actitudes individualistas hacia las prácticas colectivas y cooperativas**, generando una relación social de respeto a la diversidad sociocultural, política, económica y de género, prioritariamente.
- 6° Consolidar el reconocimiento de la diversidad cultural del país como un recurso revitalizador intra-intercultural, en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo nacional, a partir de la modalidad bilingüe o plurilingüe desde las prácticas comunicacionales cotidianas orales y escritas de cada contexto sociocultural, simultáneo con el idioma español, para superar los prejuicios, estereotipos y la discriminación sociocultural y **raciales**.
- 7° Consolidar los bonos escolares, creando las condiciones que garanticen el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en las Instituciones Educativas así como en las áreas urbanas y mucho más en las áreas rurales (por la exclusión histórica), de manera equitativa brindando las mismas oportunidades a los niños y niñas.

- 8° Crear espacios de participación activa de los padres de familia en el área rural (organización de la comunidad) y urbana (padres y madres de familia, juntas de vecinos) **para apoyar en las decisiones de** la gestión educativa, haciendo seguimiento del desarrollo, apoyo, en las decisiones y evaluaciones de los procesos educativos de aprendizaje, enseñanza, y evaluación específica e institucional.
- 9° Adoptar una nueva estructura institucional, revitalizando la simbiosis entre los conocimientos científicos ecológicos contemporáneos con los valores ancestrales en sentido selectivo, adecuando a nuestras propias necesidades educativas, introduciendo los principios operativos productivos en la gestión **pedagógica, didáctica**, curricular y administración educativa.
- 10° Fortalecer la cobertura del sistema educativo público en las comunidades rurales y en las fronteras con el propósito de generar una nueva imagen de nuestra identidad pluricultural nacional.
- 11° Formular una nueva "COSMOBIOVISIÓN PRODUCTIVA" de trabajo creativo, de industrialización de nuestras materias primas **con valor agregado**, a través del desarrollo sostenible científico preservando el equilibrio ecológico, respetando el Orden Cósmico (biodiversidad y ecosistemas), **cuidando el vivir bien de las nuevas generaciones**.
- 12° Revitalizar los valores humanos preamericanos y los principios ético-morales de la sociedad plural: ama suwa, ama llulla, ama qhilla, suma **qamaña** (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi Maradi (tierra sin mal), qhapaj ñan (camino o vida noble), el sagrado respeto del Orden Cósmico.
- 13° Reafirmar el principio de la relación social hetero-cultural e interdisciplinaria con la complementariedad, reciprocidad, consenso, equidad, solidaridad, armonía, rotación de roles y respeto (a los usos y costumbres) a las reglas y normas consuetudinarias de los pueblos concentrados y desconcentrados (urbano-rural).
- 14° Asumir la corresponsabilidad de construcción colectiva de un Estado Plurinacional que privilegie el vivir bien.

Bolivia en el contexto político, económico y social fue parte de experimentos imperiales con modelos pedagógicos ajenos a su propia realidad sociocultural, convertido en ideologías operativas de dominación y subordinación desde las aulas, obedientes a los intereses particulares de los poderes transnacionales. Durante toda la colonia se aplicaron nuevas Teorías de Modernización Pedagógica, Reformismo Social, Radicalismo e Incrementalismo desde el Estado; pero ninguno incluyó al indígena y originario. **Los actores educativos tenemos un solo camino que elegir:**

<p>¿Seguir reproduciendo teorías y prácticas pedagógicas Antropocéntricas de colonización mental y físico-biológica, ajenas a nuestras necesidades?</p>	<p>¿Asumir responsabilidades de plantear nuestra propia pedagogía cosmobiocéntrica de liberación mental y físico-biológica, de producción que satisfagan nuestras necesidades?</p>
---	--

Este momento es de vital importancia, para aportar al mejoramiento y la transformación de nuestra educación, a través del *aphthapi-axata* de conocimientos, de la complementación recíproca de sabidurías, experiencias, vivencias y necesidades, para consensuar y crear nuestra educación productiva con su propio enfoque pedagógico, con la participación de los actores co-responsables. Una educación “verdaderamente” boliviana: **“Educación Productiva, teórico-práctica cooperativa, plurilingüe, intra-intercultural”**.

La presente **propuesta se basa en la [convivencia del Vivir Bien](#)**, propia de las culturas originarias e indígenas de Bolivia. A partir de los elementos comunitarios enraizados en los pueblos indígenas, en las comunidades agrarias, nómadas y urbanas de las tierras bajas y las tierras altas, **postula una visión cosmocéntrica que supera los contenidos etnocéntricos y antropocéntricos tradicionales del desarrollo.**

El carácter esencial del nuevo Estado consiste en que expresa un nuevo poder que surge de los sectores populares y de los pueblos indígenas, de las comunidades campesinas y de los trabajadores del campo y de la ciudad. Este Estado representa el nuevo bloque de poder que expresa los intereses de los que durante siglos fueron marginados y excluidos. Es un nuevo Estado que corresponde a una sociedad diversa, participativa y justa, basada en la solidaridad, la cooperación y la reciprocidad como rasgos distintivos de su propia identidad, en la que se alcanza el máximo nivel posible de bienestar colectivo, subordinando el interés individual a los intereses sociales y en la que se combina y complementa la acción espontánea de las leyes del mercado con la previsión consciente del Estado a través de la planificación

En consecuencia, teniendo a favor las condiciones económicas, sociales, jurídicas y políticas desde la asunción al poder por un indígena; es que es necesario y urgente sistematizar una de las estrategias sociocomunitarias planteadas en la Constitución, en el Plan Nacional de Desarrollo y el anteproyecto de Ley “Avelino Siñani”: **la educación productiva.**

5.2. ALCANCE DE LA PROPUESTA

El 2006 se conformó la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana, encargada de la redacción de políticas educativas cuyos resultados fueron presentados y trabajados en el II Congreso Nacional de Educación en la ciudad de Sucre, donde participaron 33 organizaciones e instituciones nacionales de la sociedad civil. De ambas acciones surgió el Proyecto de Ley “Avelino Siñani”; en consecuencia, estando en proceso de revisión dicho anteproyecto en el Parlamento Boliviano, será un gran aporte la presente investigación a uno de los ejes articuladores del currículo del nuevo Sistema Educativo Plurinacional. Además, complementará los fundamentos teóricos de la Educación Primaria y Secundaria a partir del análisis y **comprensión** del Vivir Bien propio de los pueblos indígenas originarios y la visión cosmobiocéntrica que supera los contenidos **etno-antropocéntricos** tradicionales del desarrollo. Y si no fuera el caso, de seguro será una propuesta académica para los científicos de la educación.

5.3. APORTES ESENCIALES DE LA PROPUESTA

5.3.1. ACADÉMICO

Sobre la educación indígenal se ha escrito y teorizado muy poco, entre ellos esta Xavier Albo, Roberto Choque, Esteban Ticona, Felix Patzi, Karen Claire; en cambio, sobre los movimientos indígenas se ha escrito y teorizado mucho; de lo que se infiere que, no es lo mismo hablar de movimientos sociales de lucha, resistencia y liberación, aunque la educación indígena originaria también fue una forma de lucha, resistencia y liberación.

Sin embargo, de procesos educativos productivos de los pueblos indígenas originarios solo tenemos referencia de Warisata-escuela ayllu; pero si los maestros rurales escribieran sus experiencias pedagógicas, educativas y didácticas, otra sería la historia de la educación indígena originaria. Lamentablemente, no se dio

valor a los que escribieron; pero recojo en la presente propuesta sus inquietudes, sus saberes, sus conocimientos, en síntesis presento la cosmobiovisión de nuestro pueblo indígena originario.

5.3.2. POLÍTICO

La lucha de los movimientos indígenas y originarios no siempre fue paralela a la lucha por ser incluidos en la educación estatal, esta última comienza a principios del siglo XX y, en este proceso comenzaron con las escuelas indígenas (por acción casical, estatal y eclesial) hasta las propuestas por el Estado en 1955, en 1994 y 2006. Hoy, la lucha continúa por la profundización de la educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora; educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos; educación intracultural, intercultural y plurilingüe; **educación productiva y territorial**; y educación científica, técnica, tecnológica y artística.

En consecuencia, la presente propuesta constituye parte de esa lucha política por la profundización de la educación indígena originaria en un Estado Plurinacional.

5.3.3. SOCIAL

La consolidación de las estrategias sociocomunitarias de la educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora; educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos; educación intracultural, intercultural y plurilingüe; **educación productiva y territorial**; y educación científica, técnica, tecnológica y artística; por parte de los pueblos indígenas originarios es un compromiso social y político que debemos defender contra la educación neoliberal.

Además, la lectura de la presente propuesta por parte de las organizaciones sociales les permitirá fortalecer su conciencia social educativa y les ayudará a

construir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales.

5.4. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

5.4.1. COSMOBIOVISIÓN EDUCATIVA PRODUCTIVA

Frente a aquellas teorías deterministas de subordinación humana, este proceso de profundos cambios estructurales, permitirá **volver a “ser q’apha jaqi”, a recuperar el ser lo que se era, para volver a ser lo que se es. Para superar el ser simples alienados, aculturados, deculturados, transculturados y formateados cerebralmente.**

El volver a Ser es: es ser tierra, aire, agua y energía pensante, es ser hijo de la madre naturaleza, parte de la biodiversidad y los ecosistemas naturales, dentro el Orden Cósmico Natural.

5.4.1.1. COSMOVISIÓN FILOSÓFICA EDUCATIVA PRODUCTIVA

Implica producir primero un pensamiento educativo propio para la formación de los recursos humanos en los procesos educativos de aprendizaje, con una conciencia colectiva del sagrado respeto al Orden Natural y de la Vida en el Cosmos, aprender el respeto a la vida de otras especies que equilibran la biodiversidad y los ecosistemas naturales, para vivir bien. En concreto, la educación debe ayudar a volver al camino de la vida a “Ser lo que se es” un pedacito de tierra, aire, agua y energía natural.

5.4.1.2. COSMOVISIÓN METODOLÓGICA EDUCATIVA PRODUCTIVA

“La calidad del proceso educativo garantiza la calidad educativa”, el producto educativo depende de la calidad de las estrategias de aprendizaje interactivo, a partir de lo que el estudiante vuelva a sentir, pensar, crear, producir, comunicar, de manera cooperativa, basado en el “apthapi y apxata” (complementariedad recíproca) de conocimientos, experiencias, vivencias, bajo los principios operativos de relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad, con respecto al ritmo de aprendizaje de cada educando.

5.4.1.3. COSMOBIOVISIÓN EPISTEMOLÓGICA EDUCATIVA PRODUCTIVA

El conocimiento es y será relativo, por el simple hecho de que todo cambia y evoluciona, nada es estático. El conocimiento científico está en permanente investigación de la realidad, lo que no sucede en el mundo racional, el conocimiento es determinado en si o no, falso o verdadero, es o no es. En este sentido, **es muy importante, generar otras estrategias para acercarnos de mejor manera a la realidad inestable, y acudir al criterio del “INASA”⁹⁰** (puede ser, como no); porque, no existen conocimientos absolutos y definitivos.

Debemos aprender a valorar el trabajo y producto propio de los niños y las niñas; si la sociedad valora lo suyo, entonces estamos recuperando el valor real de nuestros trabajos y productos, para elevar nuestra autoestima. Enseñar a utilizar los medios tecnológicos y otros medios de comunicación social para cultivar la conciencia colectiva en equilibrio con el Orden Natural.

5.4.2. ENFOQUE PEDAGÓGICO PRODUCTIVO “ENSEÑAR A PENSAR PRODUCIENDO O PRODUCIR PENSANDO”

⁹⁰ INASA. Utilizaron los pueblos, para no estancarse con el conocimiento absoluto, que implica la relatividad del conocimiento, que se tiene que tener evidencia posterior. En aymara se dice: “Inasa chiqachi inasa k’arichi, akat qhiparuwa yatxañani”.

El enfoque pedagógico productivo, tiene génesis en la práctica cotidiana de los valores humanos y culturales de la familia, en las relaciones productivas comunitarias; en un contexto sociocultural (Ser Hombre y Mujer en la comunidad o barrio), en la vida cotidiana donde unos aprenden y otros enseñan durante la producción intrafamiliar e interfamiliar, en una interacción sociocultural de interrelación con su medio natural y social.

Se origina en el trabajo productivo en el hogar, intra-familiar (padre y madre producen su alimento y su vestimenta) en convivencia de los miembros de cada familia y los de la comunidad con el respeto y obediencia a la organización social de la comunidad (Suyu, Marka, Ayllu, Tenta). En las comunidades, el trabajo es productivo, y sagrado el respeto a la madre naturaleza, agradeciendo con música en diferentes estaciones de interacción productiva y cooperativa. Los niños desde cierta edad empiezan a lavar sus utensilios, a ayudar en el preparado de sus alimentos, a cuidar sus animales.

En los pueblos, los padres (tayka-awki) a través del trabajo productivo (ayni, mink'a, waki, mit'a, etc.), niños y niñas aprenden en las relaciones socio-productivas y cooperativas; porque, **“el que no trabaja (produce) no come”**. La ayuda de los mayores (abuelos, padres, hermanos, tíos, parientes y los de la comunidad) a los menores es el máximo valor humano social, ético y moral. El respeto a las normas sociales y su preservación en el hogar, son practicados rigurosamente, casi sin contradicción. El sistema productivo en el Ayllu o Marka (conjunto de ayllus), se caracteriza por el “vivir bien” con relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad, en armonía con la naturaleza y el cosmos; lo cual quedo en la actualidad como resabios culturales excluidos por la sociedad contemporánea en degeneración.

Al mismo tiempo, se fundamenta en la visión científica, donde **el cerebro humano tiene instalado naturalmente, diversas capacidades en los hemisferios: izquierdo** (habilidades numéricas, lenguaje escrito, razonamiento, lenguaje

hablado, habilidades científicas, control de todo el cuerpo derecho) y **derecho** (perspicacia, percepción tridimensional, sentido artístico, imaginación, sentido musical, y control de todo el cuerpo izquierdo). **Este enfoque pedagógico productivo** “enseñar a pensar produciendo y viceversa” y “aprender a pensar produciendo y viceversa”, surge desde la crisis y la crítica a la concepción pedagógica tradicional antropocéntrica, para que el nuevo Ser Humano sea productivo desde su manera de pensar, conocer y actuar. Y se fundamentan en los cinco elementos interdisciplinarios: filopedagogía, epistemopedagogía, metodopedagogía, psicopedagogía y sociopedagogía.

5.4.2.1. FILOPEDAGOGÍA PRODUCTIVA

La enseñanza debe girar en torno a la conciencia colectiva de, que la especie humana es tierra, agua, aire y energía pensante, parte de la Biodiversidad y los Ecosistemas Naturales, donde **el vivir bien implica el vivir sano físico biológico y psicológico en armonía dentro el ORDEN CÓSMICO, con todos los seres vivos de la naturaleza, enseñando a producir pensando y pensar produciendo**; de este modo satisface sus más elementales necesidades. Para ello, el “AMUYU” (sentimiento, pensamiento, conocimiento y dar vuelta imaginariamente el problema o ver de distintos puntos de vista), nos permite darnos cuenta de: ¿Qué pienso? ¿Qué pensamos? ¿Qué puedo pensar? ¿Qué podemos pensar? ¿Qué pensamiento produzco? ¿Qué pensamiento producimos? ¿Qué pensamiento puedo producir? ¿Qué pensamientos podemos producir? ¿Qué pensamiento he producido? ¿Qué pensamiento hemos producido?.

5.4.2.2. EPISTEMOPEDAGOGÍA PRODUCTIVA

Las actividades de enseñanza dentro la pedagogía productiva tiene carácter flexible; porque, las necesidades de aprendizaje son varias e implica revisar permanentemente nuestros conocimientos; porque estamos seguros de que

no existen saberes, ni conocimientos pedagógicos absolutos, todo conocimiento evoluciona, todo cambia; y todos evolucionamos y cambiamos; por otro lado, nuestras necesidades de aprendizaje son varias.

Este principio epistemopedagógico productivo, con la categoría conceptual “INASA” relativiza lo absoluto, el “Inasa chiqächi, inasa k’arichi, yatxañäniwa” (puede ser correcto o mentira, se evidenciará) es una nueva alternativa y probabilidad, que nos permite poner a prueba todas las propuestas en el ámbito pedagógico por lo tanto nada se rechaza ni se acepta unilateralmente otras propuestas. Para ello, debemos reflexionar en base a INASA (inasa chiqächi inasa k’arichi, yatxañaniwa): ¿Qué conozco? ¿Lo que conozco será correcto o mentira, y podré evidenciar? ¿Para qué conozco, puedo demostrarlo si es evidente? ¿Qué prácticas pedagógicas conozco? ¿Qué práctica pedagógica conozco? ¿La práctica pedagógica que conozco es cierto que favorece o es lo contrario? ¿Qué práctica pedagógica conocemos? ¿Las prácticas pedagógicas que conocemos, favorece a los educando o no? ¿Qué práctica pedagógica puedo conocer? ¿Qué práctica pedagógica podemos conocer?

5.4.2.3. METODOPEDAGOGÍA PRODUCTIVA

El aprendizaje se desarrolla dentro el sistema proceso-producto tetraléctico del “apthapi y apxata” de saberes y conocimientos (complementariedad recíproca) donde interviene la “pacha” (viene de pä, paya; chä, ch’ama: pacha, quiere decir dos energías que se complementan para tener más fuerza), elementos complementarios (espacio y tiempo, movimiento y cambio de los cuerpos, obedecen al retorno y al orden) que interactúan en diferentes actividades de enseñanza. La metodopedagogía productiva es la innovación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que constituye la base pluridimensional del sistema proceso-producto tomando en cuenta que cada

producto es un proceso continuo, donde la calidad de los procesos de aprendizaje, garantizan la calidad del producto aprendizaje.

5.4.2.4. PSICOPEDAGOGÍA PRODUCTIVA

Los teóricos constructivistas en Bolivia (en total contradicción) no construyeron la Organización Pedagógica (1995) a partir de los principios de relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad propios de las relaciones de convivencia de las culturas en equilibrio armonico con el Orden Cósmico; solo reprodujeron la concepción pedagógica que obedecía a la nueva corriente o nuevo orden económico y político neoliberal sustentada con la noción de la aldea global, que no implica más neocolonización.

En sustitución a la concepción constructivista, se plantea la cosmobiografía psicopedagógica productiva, que implica “aprender a y enseñar a, pensar produciendo o producir pensando”. Considerando que todas las capacidades cognitivas evolucionan o cambian, no son estáticas, a medida que los estudiantes interactúan cooperativamente en las actividades de aprendizaje, producen un proceso evolutivo de las capacidades psíquicas y cognitivas.

Lo cognitivo evoluciona cuando los contenidos se relacionan con las actividades de su propio contexto sociocultural; la autoestima psicológica cognitiva evoluciona a partir de lo que expresa lo que siente (no parte de la razón); en consecuencia, las actividades de aprendizaje deben recibir apoyo desde lo externo adecuando a lo que siente el educando, partiendo de las siguientes situaciones psíquicas, consideradas en aymara: “QAMASA”: ¿Qué siento? ¿Qué sentimos? ¿Qué siento cuando aprendo? ¿Qué sentimos cuando aprendemos? ¿Me gusta lo que aprendo? ¿Nos gusta lo que aprendemos? ¿Qué quisiera aprender? ¿Qué quisiéramos aprender? ¿Qué puedo aprender? ¿Qué podemos aprender? ¿Qué aprendo? ¿Qué aprendemos? ¿Para qué aprendo? ¿Para qué aprendemos? ¿Cómo

aprendo? ¿Cómo aprendemos? ¿Cómo puedo aprender? ¿Cómo podemos aprender? ¿Cómo quiero aprender? Y ¿Cómo queremos aprender?.

5.4.2.5. SOCIOPEDAGOGÍA PRODUCTIVA

Para la pedagogía neoliberal lo social no tenía relevancia, porque son considerados como procesos externos, producidos por el déficit económico, el avance científico y tecnológico. La delincuencia, la drogadicción, la violencia intrafamiliar, la injusticia, la marginación y otros procesos no deberían afectar a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, sabemos que lo social determina las condiciones emotivas del estudiante en el aula. En esta perspectiva, se desarrolló la “educación popular” de Paulo Freire; porque para esta tendencia educativa, lo social es una interpelación a la pedagogía y educación, esa propuesta es un instrumento para producir profundos cambios sociales, un arma para la liberación.

Las enseñanzas se desarrollan en torno a un conjunto social, con sus propios comportamientos cotidianos, y los contenidos curriculares deben tener mucha relación o corresponder a sus necesidades. Uno de los elementos del fracaso educativo es la falta de apoyo social (de los padres y madres de familia, de la comunidad educativa y la misma sociedad), apoyo de los medios masivos de comunicación (tv, radio, cine con temas socioeducativas), de las iglesias y del gobierno (con asignación de un presupuesto real desde el TGN).

Los contenidos curriculares de enseñanza, tienen que tener relación con el contexto sociocultural del educando; por lo que, saber hacer un diagnóstico es muy importante (lo que se veía como algo innecesario), porque trabajamos con personas de carne y hueso (lentos de sentimientos, pasiones, deseos, voluntades, temperamentos y reacciones diversas) con personas que

pertenecen a diferentes culturas (originarias y coloniales) y familias (pobres, desintegradas, atareadas, olvidadas). Saber identificar los niveles aprendizajes con los que ingresan al aula, es vital y fundamental para desarrollar un proceso de enseñanza productivo que influya a vivir bien.

Esta cosmovisión sociopedagógica productiva no niega ni rechaza los aportes significativos de las teorías psicológicas, pedagógicas y sociológicas; al contrario, como aportes sin predominio o subordinación, fortalecen los conocimientos y saberes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la pedagógica productiva. La crisis de los enfoques pedagógicos son efectos de la crisis del sistema capitalista mundial y su incoherencia con las demandas del vivir bien de las culturas excluidas. El avance tecnológico, impuesto a través de las reformas educativas en América Latina, particularmente en Bolivia (1994-2009) hacen del educando un ser consumista, insensible y supuestamente racional; pero tampoco logran que todos los estudiantes tengan las competencias básicas, esenciales y tecnológicas, menos que sean productores de conocimientos que dé soluciones a los problemas cotidianos (democracia, equidad de género, salud y sexualidad) y en su existencia.

Después de los cambios políticos de 2005, es preciso generar reflexiones e interacciones para crear una nueva conciencia colectiva de búsqueda de identidad educativa y pedagógica con principios de relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad para construir un Estado plurinacional que tenga como finalidad el vivir bien en armonía en el Orden Cósmico.

5.4.3. ENFOQUE CURRICULAR PRODUCTIVO “APRENDER A PENSAR PRODUCIENDO Y/O PRODUCIR PENSANDO”

El fenómeno APRENDIZAJE es: “**aprender a**”; “aprender a pensar produciendo y/o producir pensando”, introduciendo criterios de agregar el valor, con [contenidos](#)

de cada contexto sociocultural local, regional, nacional e internacional adecuando los avances científico tecnológicos. Y el siguiente cuadro para diferenciar paradigmas:

ANTROPOCÉNTRICO			COSMOBIOCÉNTRICO
Positivismo	Conductismo	Constructivismo	Productivo
Contenidos	Conducta	Procesos	Proceso productivo
Educando = objeto educativo		Educando sujeto educativo	Sujeto piensa y produce
<ul style="list-style-type: none"> * Vertical y autoritario * Informa y hace repetir de memoria. * Los ejes son el maestro y el texto. * Los programas son ampulosos y repetitivos. * Valore el producto no el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> * Manipula la conducta. * Hace repetir las conductas establecidas en el currículum. * La comunicación es persuasión, información. * Psicología de conducir y modelar la conducta: Estímulo-Respuesta. * Uso excesivo de tecnologías educativas, audiovisuales y material escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> * El sujeto es constructor de sus aprendizajes. * El conocimiento es el diálogo de saberes. * El aprendizaje es un fenómeno social. * Enfatiza en los procesos de aprendizaje. * El conocimiento objetivo y subjetivo es simultáneo. * El centro es el estudiante y el maestro facilitador. 	<ul style="list-style-type: none"> * Es un fenómeno natural. * Es cooperativo. * Es desarrollo del HI y HD. * Pensar produciendo (viceversa). * Producir agregando el valor al producto primario. * La calidad del proceso de aprendizaje garantiza la calidad del producto: aprendizaje. * Todo proceso es producto.
O B J E T I V O S			
Cumplir las tareas o las misiones encomendadas.		Aprender para la vida	En la vida; viviendo
R E S U L T A D O S			
<ul style="list-style-type: none"> * Dependientes y guiados por otros. * Individualistas y temen equivocarse. * Carecen de creatividad y conciencia crítica. * Carecen de decisión y autoaprendizaje. * Carece de simpatía a la escuela, profesor, lectura. 		<ul style="list-style-type: none"> * Intelectuales. * Reflexivos y críticos. * Interculturales. * Creativos e innovadores. * Autónomos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Productor * Pensador * Creativo y recreativo * Ingenioso
EMPÍRICO	CONDUCTISTA	DIALÉCTICO	TETRALECTICO

Fuente: elaboración propia.

5.4.3.1. PROCESOS DE APRENDIZAJE PRODUCTIVO

El aprendizaje productivo, empieza en el hogar, donde el padre y la madre, el abuelo y la abuela (jiliris), tíos y tías, (toda la familia), los vecinos de la comunidad (barrio), son los actores directos e indirectos de la educación (yatichiris) y los hijos son aprendices permanentes (yatiqiris).

Con todo el bagaje de formas de aprendizajes es preciso concretar o especificar la propuesta concreta, donde el aprender a pensar produciendo y/o aprender a producir pensando, obedece al sistema educativo productivo, **en el que el estudiante** (cerebro: produce pensamiento y acción) **en función de sus condiciones psicobiológicas** (sujeto: adquiere y produce

conocimientos), **comprende** (objeto: son parte de la interacción) **en algún grado la información** (lenguaje: es el puente de la comunicación significativa de acción y relación), **la acepta selectivamente, ratifica, modifica o complementa la información que tenía antes** (acción: reflexión sobre la conciencia colectiva). Luego, tales comprensiones pasan a la memoria de largo alcance, se incorporan a su sistema cognitivo (lo que sabe y el grado de organización y comprensión, de ese conocimiento) enriqueciéndola y aumentando la capacidad responsable de la persona.

Aquí empieza abrirse el espacio de la libertad para idear, para crear, para proyectar con todo su vigor el ingenio y la creatividad superior del sujeto, a partir de la cosmovisión que tiene las siguientes características:

- 1° El aprendizaje se produce naturalmente.** El aprendizaje es un fenómeno natural (nadie dominó la teoría antes de caminar, hablar y sentir). Esa relación con la naturaleza constituye la reingeniería de capacidades, habilidades y destrezas instaladas en los Hemisferios Izquierdo y derecho del cerebro humano. Por otro lado, la madre naturaleza es el mejor maestro/a para enseñarnos a vivir sanos en armonía con todos bajo el Orden Cósmico.
- 2° El aprendizaje se produce en una relación socio-colectiva.** El aprendizaje se desarrolla en un contexto sociocultural; por lo que, los contenidos de las áreas curriculares están fundados en el ser social, colectivo y natural de los estudiantes.
- 3° El aprendizaje se produce en la relación Intracultural.** El aprendizaje se produce a partir de la fortaleza de la identidad étnico-cultural de cada Ser Humano, se manifiesta en su modo de ser, de pensar, hablar, actuar e interactuar entre los seres colectivos; por lo que, los contenidos curriculares y las actividades deben adecuarse a los valores culturales andinos.
- 4° El aprendizaje se produce en una relación intercultural.** El aprendizaje se genera en el ámbito de las diferencias étnico-culturales, que deben ser aprovechadas para superar las dificultades individuales en las actividades colectivas cotidianas del proceso de aprendizaje. Cada individuo carga una cultura y en su relación con otras culturas existe un encuentro de igual a igual, de cara a cara, de ser a ser, de ser humano a ser humano.
- 5° El aprendizaje se produce en una relación comunicativa (bilingüe y/o-plurilingüe).** El aprendizaje tiene un puente para comunicar y comunicarse entre culturas, para ello, no solo utiliza el idioma, también utiliza movimientos (corporales, musicales, religiosos), gestos, ademanes y diferentes modos de vida, sentimiento y pensamiento; en consecuencia se debe privilegiar la lengua materna y fortalecer el español para comunicarnos en diversas instancias y situaciones.
- 6° El aprendizaje se produce en una situación contextual.** El aprendizaje se produce en un momento dado, en una situación y un contexto real social y entorno (ambiente) de contacto inmediato. En ese momento también el cerebro se encuentra en una situación

contextual interna, eso es parte fundamental, a lo que llamaríamos el estado de ánimo del sujeto. A partir de lo que siente, en una situación emotiva activa o depresiva, se produce la aceptación o rechazo, y el contexto influye a comprender la situación.

7° El aprendizaje se produce en una interacción. El aprendizaje es un proceso donde se interactúa entre sujetos con diferentes medios, herramientas, recursos y materiales de aprendizaje, que genera imaginación, creatividad e ingenio productivo.

8° El aprendizaje se produce en la relación teórico-práctica cooperativa. El aprendizaje es más práctico que teórico pero en relación intra e interpersonal cooperativa, por lo que los contenidos (teóricos) son puestos en práctica con la guía del/la docente entre compañeros en una relación de cooperación y ayuda mutua entre pares del mismo nivel, o compartido con los de otros niveles de menor o mayor experiencia o práctico. Cuando uno sabe y está con su menor, automáticamente empieza a enseñar o ayudar, y cuando está con alguien que sabe, automáticamente despierta curiosidad.

9° El aprendizaje se produce en un sistema proceso-producto. El aprendizaje es proceso y producto a la vez. En este ámbito, “la calidad del proceso de aprendizaje, garantiza la calidad del producto: aprendizaje”. Los procesos sistemáticos garantizan el propósito, o sea el producto.

10° El aprendizaje se produce en un proceso psicológico (cognitivo). En este proceso de implementación del Enfoque Pedagógico Productivo, se sugiere adecuar en la visión productiva los procesos cognitivos constructivistas, como: la teoría genética de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotski, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y otros; por cuanto, ni se los niega ni se los rechaza; al contrario, ayudan al desarrollo productivo psico-socio-cultural contextual, en los procesos de aprendizaje productivo.

11° El aprendizaje se produce en la relación multidimensional. El aprendizaje es un proceso multidimensional, como es el cerebro de cada persona con diferentes capacidades, habilidades y destrezas (Hemisferio Derecho e Izquierdo), y en el interior de cada persona suceden interacciones multidimensionales en la que debemos desarrollar diferentes actividades imaginarias, inventivas y creativas bajo principio ético-morales andinos.

12° El aprendizaje se produce en relación con la “pacha”. El aprendizaje es un fenómeno de dimensiones complementarias, de dos fuerzas que se complementan en diferentes instancia, como ser: temporal y espacial, movimiento espiral-circular y cambio permanente; el espacio, el tiempo, el movimiento y los cambios por el movimiento del planeta tierra, como son las estaciones del año, intervienen en los procesos de aprendizaje.

13° El aprendizaje se produce en el cerebro del Ser humano. Los sujetos de aprendizaje tienen capacidades intelectuales innatas *instaladas en el cerebro (hemisferio izquierdo y derecho), las cuales deben ser bien comprendidas por los/las docentes, padres de familia y sociedad en su conjunto, por ser conocimientos científicos que orientarían para un buen desarrollo equilibrado del educando. Se recomienda implementar variedad de actividades de aprendizaje para desarrollar esas capacidades innatas instaladas a través de la práctica de diferentes disciplinas (física, lengua), vitales (relaciones con otras personas, hacer amigos), instrumentales (leer y escribir), intelectuales (aprendizaje de estrategias gnoscitivas, desarrollo del pensamiento deductivo-inductivo).*

5.4.3.2. APROPIACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN LA RELACIÓN DE LOS PROCESOS PRODUCTIVOS

Se apropian los conocimientos con relación en diferentes niveles:

- * La **conciencia** cosmobiocéntrica (Relación intuitiva con el Cosmos)
- * El **conocimiento natural** (Relación natural)
- * Las **áreas de conocimiento universal-pluriversal contextual** (material)
- * Las **relaciones vitales** (intrarelaciones e interrelaciones personales)
- * Las **capacidades intelectuales** (relación de estrategias cognitivas, pensamiento inductivo y deductivo)
- * Las **situaciones** (relación en el momento emocional cognitiva, afectiva y de comportamiento)
- * Los **conceptos y sus significados**. Relación de convergencia del pensamiento (lógica), conocimiento (ciencias) la experiencia (empirismo), la reflexión (racional) y la verbalización (comunicación o expresión).

5.4.3.3. COSMOBIOVISIÓN PSICOLÓGICA DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

El estudiante atraviesa diferentes etapas de desarrollo psicológico; es producto de las influencias externas psicológicas (negativas o positivas) en y desde la gestación intrauterina, el nacimiento, la infancia, la niñez, y la juventud; cada etapa tiene sus características afectivas, cognitivas y psicomotoras que ponen límites y posibilidades para generar aprendizajes propios.

5.4.3.4. COSMOBIOVISIÓN FENOMENOLÓGICA NATURAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Los procesos de sistematización del aprendizaje deben estar relacionados con el “**amor a la vida natural**” de existencia sana, con “amor a la Madre

Naturaleza y amor al cosmos”. En todas las actividades del proceso de aprendizaje productivo, la Madre Tierra constituye la matriz de la vida sana del Ser Humano, el fundamento de toda la realidad, el receptáculo de todas las fuerzas energéticas, que se manifiesta en el medio ambiente: ciudad o campo, montes, bosques, vegetación, aire y agua.

La Madre Naturaleza constituye la connaturalidad entre la tierra y la mujer; la madre, por su inagotable capacidad de dar fruto y vida se identifica con la Tierra que también tiene la inagotable capacidad de dar fruto y vida, razón por la cual, se expresa de modo especial la relación Naturaleza-Madre-Pachamama.

5.4.3.5. ROL DEL ESTUDIANTE PRODUCTIVO

Los estudiantes tienen que aprender a estudiar, con diferentes estrategias de aprendizaje **productivo**; deben adquirir la visión de su **futuro y de su país**, bajo principios y valores ético-morales andinos.

ROL DEL APRENDIZ EN EL PARADIGMA COSMO-BIOCÉNTRICO
ENFOQUE PRODUCTIVO
TRABAJO y PRODUCCIÓN
Educando natural = Piensa produciendo
<ul style="list-style-type: none"> * El sujeto aprende naturalmente y produciendo “algo”. * El sujeto es productor de la conciencia colectiva del amor a la vida en el cosmos. * El sujeto es parte de la biodiversidad natural en equilibrio del ser humano, con la naturaleza y el cosmos. * El sujeto es cooperativo naturalmente con otros, de acuerdo a sus capacidades desarrolladas. * El sujeto tiene los hemisferios, izquierdo y derecho del cerebro que trabajan cooperativamente. * El sujeto piensa produciendo y produce pensando. * El sujeto aprende valorando su ingenio y creatividad. * Los procesos de aprendizaje esta orientado en la producción del pensamiento y conocimiento científico; reflexión y conceptualización en taller productivo, * El sujeto aprende en el desarrollo del currículum contextual, de consenso interinstitucional. * El sujeto desarrolla en los contenidos curriculares, las nociones del valor agregado, a los productos primarios.
O B J E T I V O S
Aprender en la vida, con el sagrado respeto al orden natural
R E S U L T A D O S

- * Productivos complementarios y cooperativos
- * Pensamiento cosmobiocéntrico.
- * Intraculturales e Interculturales.
- * Bilingües y Plurilingües.
- * Constantemente actualizados.
- * Intellectuales, reflexivos y críticos.
- * Ingeniosos, creativos e innovadores.
- * Soberanos, libres y respetuosos.
- * Con identidad plurinacional.
- * Con capacidad de agregar el valor.

TETRALÉCTICOS

Elaboración propia

5.4.4. EMFOQUE DIDÁCTICO DE ENSEÑANZA TEÓRICO-PRÁCTICO PRODUCTIVO

La enseñanza en Bolivia fue un proceso de colonización, fragmentación del sentimiento propio y asimilación de los sujetos de aprendizaje, hasta formatear y neutralizar el cerebro creativo (anular el desarrollo de sus capacidades imaginativas y creativas), haciendo negar, odiar lo propio y adorar lo extranjero, manipulando sus necesidades e intereses propios con lo ajeno hasta apropiarse de las recetas extranjeras y convertir a los: **“bolivianos en extranjeros de su propia tierra”**. La colonización se impuso sistemáticamente:

- * Desarrollando los contenidos curriculares alienantes, aculturantes, deculturantes, transculturantes, enajenantes, que significan colonización mental y lavaje o formateo cerebral.
- * Ignorando la diversidad cultural y plurilingüe de los pueblos indígenas originarios.
- * Discriminando y excluyendo racial y socioculturalmente, causando la deserción escolar y repetición en diferentes niveles.
- * Desarrollando el machismo y la inequidad de género en los centros educativos.
- * La enseñanza es centralista basado en el texto; con el maestro vertical y autoritario que manipula la conducta del estudiante.

5.4.4.1. PROCESO DE “ENSEÑAR A APRENDER A PENSAR PRODUCIENDO Y/O PRODUCIR PENSANDO”

La enseñanza productiva es la ideología operativa de la “Pedagogía Productiva”, fundamentalmente basado en “enseñar a pensar produciendo

y/o producir pensando”, implementando la Metodología Tetraléctica de **estrategias prácticas** complementarias, reflexiva y cooperativa **evitando el dogmatismo y fanatismo**; tomando en cuenta siguientes criterios:

- 1° Valores socioculturales.** La comprensión de la cosmovisión del contexto sociocultural constituye el marco referencial para orientar y guiar la enseñanza en su medio natural, valorando los principios ético-morales andinos.
- 2° Idioma propio.** La lengua materna es fundamental para la intercomunicación de igual a igual.
- 3° Saber práctico.** Para intercambiar saberes, experiencias, conocimientos, vivencias y necesidades produciendo algo con significado y valor agregado.
- 4° Diferencias individuales y culturales.** Es necesario identificar las diferencias, similitudes, intereses, necesidades y capacidades desarrolladas en cada individuo y cada cultura respetando sus conocimientos previos.
- 5° Metodología productiva.** Requiere comprender y aplicar la metodología Tetraléctica (interdisciplinaria); como base del inicio del *apthapi* y *apxata* de conocimientos, experiencias, saberes y vivencias, para producir pensando y pensar produciendo nuevas estrategias.
- 6° Medios, recursos y materiales.** Se debe priorizar el uso de diversos, medios, recursos y materiales propios de cada región, cultura, barrio sin desmerecer lo producido por occidente en el marco de la interculturalidad.
- 7° Pensar produciendo o producir pensando.** Es la propuesta de enseñanza dentro la pedagogía productiva en un ámbito científico y técnico sin alterar el Orden Cósmico.

5.4.4.2. ROL DEL DOCENTE PRODUCTIVO

La actividad docente es de permanente reflexión, generación de cambios, e ingenio metodológico progresivo en la práctica pedagógica cotidiana de aula, **acudiendo a cursos y talleres sobre estrategias de aprendizaje para sistematizar e** implementar sus propias estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje, que promuevan un clima interactivo, participativo, cooperativo y productivo, donde el docente deje de ser el centro del proceso, y se convierta en guía y apoyo en el encuentro con el nuevo conocimiento. En el desarrollo de las sesiones de trabajo se debe promover el reconocimiento de los saberes y/o conocimientos de los estudiantes, **y así adaptar al manejo** de las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje creativo.

Consolidar y afianzar el proceso práctico de pensar productivo en el aula que contribuirá al mejoramiento y transformación de la calidad educativa y por ende de la calidad de vida. La práctica pedagógica es responsabilidad del guía y sus acompañantes. Los guías y líderes de nuestros hijos deben hablar en las clases en el idioma principal de los estudiantes; deben saber y sentir su cultura, es decir deben ser bilingües.

El docente y la ideología de la liberación mental y físico-biológica, desde las aulas (descolonización).

El guía (docente) es un visionario de su país, libera del **dogma y fanatismo (esclavitud mental)**, a través de la descolonización psicológica, generando la revolución del pensamiento. Sobreponiéndose a sus enemigos internos: la flojera, el miedo, prejuicios, estereotipos, racismo y excusas.

5.4.4.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA PRODUCIR PENSANDO Y/O PENSAR PRODUCIENDO

5.4.4.3.1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PRODUCTIVO

Las estrategias metodológicas de enseñanza productiva se basan en el trabajo productivo, donde las actividades de aprendizaje son la complementación de saberes y conocimientos que se trabajan a través del docente guía que apoya a desarrollar en los estudiantes, expresiones, sentimientos, pensamientos con valores ético-morales andinos. Este enfoque privilegia el proceso-producto como actividad significativa, donde leer es generar ideas y acciones, escribir es producir lo que siente y piensa.

Es necesario estructurar un conjunto de procedimientos didácticos (estrategias de enseñanza) expresados en el uso de **variedad de**

medios, recursos y materiales, métodos y técnicas pedagógicas, que valoricen la interculturalidad y la intraculturalidad: debates, exposiciones, sociodramas privilegiando el trabajo en equipo. Al final de cada gestión, los docentes Guías deben presentar su trabajo-producto, en documentos escritos, para generar discusiones pedagógicas sobre las experiencias, estrategias y didácticas aplicadas. Asimismo, se debe fortalecer al maestro con procesos de actualización docente en pedagogía productiva.

5.4.4.3.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PRODUCTIVO

Las **estrategias de aprendizaje**, implica el desarrollo de la imaginación, ingenio, inventiva, creatividad, expresión de lo que siente y piensa, de la observación y experimentación, del análisis y síntesis, de la deducción e inducción, del descubrimiento, de la reflexión, de la discusión, de la investigación, de la conceptualización, de la interacción cooperativa entre aprendices bajo la guía del docente, en la producción de conocimientos y la resolución de problemas.

Son procedimientos auténticos de habilidades elementales, que se emplean en el momento de “producir pensando y pensar produciendo”, como es el caso de procesar el razonamiento durante la producción cognitiva en la práctica. Deben ser efectuados voluntaria e intencionalmente en diferentes procesos, productivos, trabajando en el aula, orientado hacia la satisfacción de las necesidades cognitivas de aprendizaje que son parte de las demandas académicas, sociales e institucionales. Los procesos y los resultados tienen la misma relevancia; el trabajo en grupo, los juegos, la experimentación, la resolución de problemas cotidianos y otros, son estrategias que motivan la participación, la cooperación, la comunicación y muchos otros aspectos que favorecen a la interacción entre estudiantes y docente.

Los textos **producidos por los estudiantes deben** generar una variedad de estrategias como: juegos, lecturas complementarias, dinámicas de grupos, videos, sesiones de reflexión, debates y otros que favorezcan a esta propuesta pedagógica. Las estrategias productivas cognitivas influyen en el desarrollo de las capacidades de imaginar, intuir, observar, manipular, dialogar descubrir, comparar, experimentar, analizar, escuchar, comentar, formular hipótesis, explorar, etc.

5.4.4.3.3. ESTRATEGIAS DE LOS PROCESOS COGNITIVOS

Las estrategias cognitivas, de aprendizaje y productivas se complementan recíprocamente en el apthapi y apxata de conocimientos, experiencias, saberes y vivencias, para producir pensando y pensar produciendo nuevas estrategias:

Estrategias cognitivas	Estrategias de aprendizaje	Estrategias productivas
Son actividades y operaciones mentales cuyo propósito es influir en el proceso de codificación de la información.	Son el conjunto de operaciones y procedimientos para obtener y evocar diferentes tipos de procesamiento y ejecución de conocimientos.	Son procesos de producir pensando y/o pensar produciendo. La calidad del proceso garantiza la calidad de aprendizaje (producto)

Elaboración propia

Las tres estrategias son instrumentos para desarrollar las **habilidades lógicas innatas**, en personas ingeniosas, inventivas, creativas e innovadoras. Las habilidades del razonamiento se practican y potencian afrontando cuestiones logico-matemáticas, en situaciones concretas y cotidianas de nuestra realidad.

Las estrategias de los procesos cognitivos productivos, son los procesos de actividades mentales, trabajados y elaborados por las neuronas. El **contexto cognitivo** de cada persona influye en el ingenio, en la

imaginación, percepción, atención, procesamiento, reacciones afectivas, almacenamiento (en la memoria), recuperación de la información almacenada y su uso para respuestas directas y/o par la resolución creativa de problemas.

Las estrategias cognitivas ⁹¹ son destrezas del manejo de sí mismo que la persona adquiere, presumiblemente durante varios años, para gobernar su propio proceso de imaginar, atender, aprender, pensar y resolver problemas. Son capacidades de razonamiento lógico, son habilidades lógicas y conceptos lógicos que deben ser expresadas en acción o producción. A través del mejoramiento de tales estrategias, en sentido de que el estudiante llega a ser un aprendiz permanente y un pensador interdependiente; procesando pensamiento en la memoria y la percepción para la configuración de la cosmovisión.

El estudiante no sólo adquiere los contenidos mismos, sino también, crea los contenidos, aprende acerca del proceso que usó para hacerlo; no solamente lo que aprende (contenido), sino cómo se ingenió, cómo lo aprendió (metacognición) y para qué lo hizo.

5.4.5. ENFOQUE DE PROCESOS DE EVALUACIÓN

Tiene las siguientes características:

1° El Proceso de evaluación ⁹² es dar valor al trabajo, [en proceso y](#) producto final de ingenio y mejor [si es](#) con valor agregado,

⁹¹ Presentan tres fases: **1° de procesamiento.** Son actitudes de la que la persona hace para recibir información y almacenarla en su memoria (estrategias de entrada); **2° de ejecución.** Son procedimientos de lo que la persona hace ejecutar la información, de formular responder, generalizar, identificar, resolver problemas y generar respuestas creativas (estrategias de salida); **y 3° de producción.** El ingenio y la creatividad, con el uso de las herramientas y materiales del contexto.

⁹² **La evaluación tradicional es:** 1° un sistema de clasificar, seleccionar y excluir a estudiantes, según el mayor o menos conocimiento de los contenidos programáticos

- 2° Es reflexionar sobre la práctica pedagógica y el producto de los procesos de aprendizaje, con el propósito de recrear, reorientar, regular y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, trabajando productivamente.
- 3° Es ayuda pedagógica basada en el trabajo integral, tomando en cuenta todos los elementos complementarios en el proceso educativo.
- 4° Es valoración institucional donde los productos de los procesos de enseñanza y aprendizajes sirvan para reflexionar y mejorar de manera colectiva, entre docentes y los (representantes) padres de familia.

5.4.5.1. VALORACIÓN MULTIPARTITIVA

La evaluación tiene que ser multipartitiva, lo que quiere decir que deben ser evaluados todos los actores en el ámbito educativo. Esto es para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje no para perseguirlo; porque es importante que cada actor tenga que asumir responsabilidades, y los resultados deben ser fuentes de nuevas alternativas.

Es importante el proceso de verificación continua de los logros y respuestas a [las necesidades, al desarrollo y formación de actitudes; la verificación cualitativa y cuantitativa de todos los factores que intervienen a lo largo del proceso educativo](#). La información oportuna de resultados facilita la identificación de problemas en el aprendizaje y en la enseñanza, para [corresponder](#) a la satisfacción de necesidades e intereses sociales y pedagógicos.

Asimismo, la sociedad o la comunidad es también corresponsable de la enseñanza general, por que los educandos son parte de cada sociedad y/o comunidad social; en consecuencia, las organizaciones sociales deben comprender que la evaluación es de dimensión reflexiva (evaluarse también ellos mismos de su función) y valorativa, los procesos educativos productivos.

La valoración multipartitiva se caracteriza por ser:

avanzados, considerados importante por el educador; **2°** Un proceso competitivo de comparación de capacidades memorísticas adquiridas; **y 3°** Una forma de control de aprendizajes memorísticos, como modo de verificar adquisiciones parciales y fragmentadas de conocimientos.

- * Valorativo, analítico y reflexivo.
- * Preventivo, que sirve para mejorar, reorientar, regular y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje
- * Formativo, Cualitativo, Continuo, Integral, Sistemático y Orientador.

5.4.5.2. MÁS ALLÁ DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJES

Para garantizar una educación como queremos todos, se requiere la evaluación del mismo sistema educativo: que es la **responsabilidad social, política y económica:**

- * Eficacia de los servicios básicos fundamentales.
- * Asignación presupuestaria real al sector educativo.
- * Estado de bienestar social que garantice el “vivir bien”
- * Calidad institucional
- * Mejoramiento y actualización permanente de los recursos humanos.
- * Implementación de políticas educativas de corto, mediano y largo plazo.
- * Consumo de alimentos orgánicos de su contexto natural (desayuno escolar).

Tenemos variedad de recursos naturales, riquezas culturales, capacidades físico-biológicos y **capacidades intelectuales**, sólo nos falta ingeniarnos y pensar con nuestros propios cerebros, producir con nuestras propias manos, productos con valor agregado, formando industrias ecológicas con el sagrado respeto al ORDEN COSMICO y caminar con nuestros propios pies para vivir bien (suma qamaña).

CAPÍTULO SEXTO

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

1° Bolivia es un país predominantemente indígena pero, como el resto de sus pares latinoamericanos desde su fundación en 1825 sus elites apostaron por la homogeneización lingüístico-cultural; en consecuencia, los indígenas y originarios no fueron incluidos en la educación desde la fundación de la Republica en 1825 hasta 1900.

2° Las propuestas de educación indígena originaria desde el Estado fueron tres: 1° de carácter nacionalista en el marco de la Revolución Nacional de 1952, con el Código de Educación de 1955, 2° de carácter neoliberal en el contexto de la globalización que ahora estamos experimentando con la ley 1565 de 7 de julio de 1994 y 3° el anteproyecto de Ley “Avelino Siñani” aprobado en el II Congreso Nacional de Educación en la ciudad de Sucre en Julio de 2006; en consecuencia, se incorporó al indígena originario desde 1955 hasta la fecha.

3° El Vivir Bien expresa el encuentro entre pueblos y comunidades, respetando la diversidad e identidad cultural; es decir, “vivir bien entre nosotros”. Es una convivencia comunitaria, con interculturalidad y sin asimetrías de poder, “no se puede vivir bien si los demás viven mal”, se trata de vivir como parte de la comunidad, con protección de ella. Al mismo tiempo, Vivir Bien en armonía con la naturaleza significa “vivir en equilibrio con lo que nos rodea”, “vivir bien contigo y conmigo”; en consecuencia, el “vivir bien” es diferente del “vivir mejor” occidental, que es individual, separado de los demás e inclusive a expensas de los demás y separado de la naturaleza.

4° La cosmobiovisión andina se expresa en una serie de principios o axiomas fundamentales que son, a su vez, la base para las manifestaciones materiales en

la cosmología (pachasofía), biología (jakañasofía), antropología (jaqisofía), ética (lurañasofía) y teología (tatasofía); estos principios lógicos son cuatro en un sentido no occidental: relacionalidad (tumpa), correspondencia (taqi), complementariedad (maki o mayaki) y reciprocidad (ayni); en consecuencia, estos principios lógicos constituyen la base moral de los pueblos indígenas originarios.

6.2. RECOMENDACIONES

1° El gobierno actual debe profundizar los cambios educativos para los indígenas y originarios haciéndolos parte del cambio.

2° Debe realizarse cambios en los fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos del anteproyecto “Avelino Siñani” y luego aprobarse como Ley en la Asamblea Plurinacional.

3° Los principios, características y fundamentos del Vivir Bien deben ser difundidos por todos los medios de comunicación; por que nos permitirá la construcción del Estado descolonizado, protagonista y promotor de desarrollo a partir de una economía plural.

4° Los principios lógicos andinos como la relacionalidad (tumpa), correspondencia (taqi), complementariedad (maki o mayaki) y reciprocidad (ayni), constituyen la base moral de los pueblos indígenas originarios; por lo tanto deben ser difundidos por todos los medios de comunicación.

BILIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N. y VISALBERCHI, A. "Historia de la Pedagogía", Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

ANDER-EGG, Ezequiel. "Técnicas de Investigación Social", Editorial Lumen, Buenos Aires, 1995.

ALBO, Xavier. "Educando en la Diferencia. Hacia una Políticas Interculturales y Lingüísticas para el Sistema Educativo", Editorial Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA, La Paz, 2002.

ALBO, Xavier y BARRIOS, Franz. "Por una Bolivia Plurinacional e Intercultural con Autonomías", Editorial PNUD, Cuadernos del Futuro 22, La Paz, 2007.

BRIONES, Guillermo. "La Investigación Social y Educativa", Editorial Convenio Andrés Bello, Bogota, 1995, Tomo I, pág. 35.

CAJIAS, de la Vega Beatriz. "Formulación y Aplicación de Políticas Educativas en Bolivia 1994 - 1999", Editorial CEBIAE, La Paz, 2000.

CHOQUE, Roberto y QUISBERT Cristina. "Educación Indígenal en Bolivia. Un siglo de Ensayos Educativos y Resistencias Patronales", Editorial Edobol, La Paz, 2006

CHOQUE, Roberto. La Problemática de la Educación Indígenal. Data. Revista del Instituto de Estudios Andino y Amazónicos. No. 5. 9-34. La Paz, 1994.

CLAURE, Karen. "Las Escuelas Indígenales", Editorial Hisbol, La Paz, 1989.

ESTERMANN, Josef. "Filosofía Andina. Sabiduría Indígena para un Mundo Nuevo", Editorial EDOBOL, La Paz, 2007.

HYLTON, Forrest y otros. "Ya es Otro Tiempo el Presente: Cuatro Momentos de Insurgencia Indígena", Editorial Muela del Diablo, La Paz, 2005.

JEMIO, Vera Manuel. "El Problema de Investigación", Editorial Junior, La Paz, 2006.

KUHN, Thomas. "La Estructura de las Revoluciones Científicas", Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1975.

MIER, Aliaga Carlos. "El Modelo del Socialismo Comunitario", Ediciones COMA,I, La Paz, 2009.

MOLINA Rivero, Jorge E.: La Tetraléctica de los números perfectos, La Paz Bolivia, 1999)

PATZI, Paco Felix. "Etnofagia Estatal", Editorial Instituto de Investigaciones Sociológicas-UMSA, La Paz, 2000.

PATZI, Paco Felix. "Insurgencia y Sumisión" Movimientos Indígena-Campesinos, Editorial Muela del Diablo, La Paz, 1999.

QUEZADA, Arce Humberto. "Escuelas Normales", Edición Industrias Gráficas Offset Sucre, La Paz, 1984.

REINAGA, Fausto. "Revolución India", Editorial PIB, La Paz, 1969.

REYEROS, Rafael. "Historia de la educación en Bolivia", Editorial Universo, La Paz, 1952.

RIVERA, Silvia. "Oprimidos Pero no Vencidos: Luchas del Campesino Aymara y Quichwa, 1900-1980", Instituto de Historia Social Boliviana y Confederación Sindical Única de Trabajadores de Bolivia, 1984.

RUIZ, Martínez Gonzalo. "Etnias, Culturas y Lenguas de Bolivia", Fondo Editorial de los Diputados, La Paz, 2006.

SAAVEDRA, José Luís. "Educación Superior, Intercultural y Descolonizador", Editorial PIEB y CEUB, La Paz, 2007.

SUAREZ, Arnez Cristóbal, "Desarrollo de la Educación Boliviana", Editorial Universo, La Paz, 1970.

SANGINEZ, Uriarte Marcelo. "Educación Rural y Desarrollo en Bolivia", Editorial Don Bosco, La Paz, 1968.

TICONA, Alejo Esteban y ALBO, Corrons Xavier. La Lucha por el Poder Comunal. Volumen 3. Jesús de Machaca: La Marka Rebelde. Editorial CEDOIN – CIPCA cuaderno de Investigación 47. La Paz, 1997

THOMSON, Sinclair. "Cuando sólo Reinasen los Indios: La Política Aymara en la Era de la Insurgencia", Editorial Muela del Diablo, La Paz, 2006.

VALENCIA Vega Alipio. "El Indio en la Independencia", Editorial El Progreso, La Paz, 1962.

VASQUEZ, Victor Hugo y VASQUEZ, Carlos. "Los Congresos Pedagógicos en Bolivia y su Aporte a la Educación Nacional", Editorial II Tigres, La Paz, 2005.

ZIMMERMANN, Klaus. "Política del Lenguaje y Planificación para los Pueblos Amerindios: Ensayos de Ecología Lingüística", Editorial Iberoamericana, Madrid, 1999.

LEYES

Constitución Política del Estado Plurinacional

DECRETOS SUPREMOS

Decreto Supremo 23949 (Reglamento sobre Órganos de Participación Popular).

Decreto Supremo 23950 (Reglamento sobre Organización Curricular).

Decreto Supremo 23951 (Reglamento sobre Estructura Administrativa Curricular).

Decreto Supremo 23952 (Reglamento sobre Estructura de Servicios Técnico Pedagógicos)

Decreto Supremo 23968 (Reglamento sobre las Carreras en el Servicio de Educación Pública).

Decreto Supremo 29272 Plan Nacional de Desarrollo “Bolivia Digna Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien” Lineamientos estratégicos 2006-2011.

ANEXOS

Anexo A

FINES Y FUNCIONES ESENCIALES DEL ESTADO PLURINACIONAL BOLIVIANO

1. Constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales.
2. Garantizar el bienestar, el desarrollo, la seguridad y la protección e igual dignidad de las personas, las naciones, los pueblos y las comunidades, y fomentar el respeto mutuo y el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe.
3. Reafirmar y consolidar la unidad del país, y preservar como patrimonio histórico y humano la diversidad plurinacional.
4. Garantizar el cumplimiento de los principios, valores, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución.
5. Garantizar el acceso de las personas a la educación, a la salud y al trabajo.
6. Promover y garantizar el aprovechamiento responsable y planificado de los recursos naturales, e impulsar su industrialización, a través del desarrollo y del fortalecimiento de la base productiva en sus diferentes dimensiones y niveles, así como la conservación del medio ambiente, para el bienestar de las generaciones actuales y futuras.

OBJETIVOS DEL ETARE

1. Plena cobertura de atención a la población en edad escolar, a través de sus distintos niveles y modalidades.
2. Calidad expresada en la relevancia social, en la pertinencia cultural y lingüística, y en la permanente actualización del currículo.
3. Equidad expresada en la igualdad de oportunidades en el acceso, avance y permanencia en el sistema para niños y niñas de área rural y urbana, indígenas y no indígenas, así como también en la calidad del servicio que reciben.
4. Eficiencia en el uso de recursos humanos, materiales y financieros, cuya asignación debe guardar coherencia con las prioridades de desarrollo nacional.

POLITICAS DEL ETARE

1. La recuperación de la función principal del sistema educativo, que es promover procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad, procediendo a la redefinición de la estructura institucional del sistema educativo a partir del aula y a la revalorización de la función social del maestro.
2. La adopción del enfoque de necesidades de aprendizaje para definir fines, objetivos, contenidos, situaciones de aprendizaje y mecanismos de evaluación.
3. El reconocimiento de la diversidad cultural del país como un recurso valioso, adoptando, en consecuencia, el enfoque intercultural en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, e incorporando la modalidad bilingüe para la atención de los educandos de lengua materna originaria.
4. La creación de condiciones que aseguren el acceso y la permanencia de todos los educandos en la escuela, particularmente en el área rural y en especial de las niñas.
5. La eliminación en los contenidos de programas y de textos escolares de toda forma de discriminación, promoviendo el cambio de mentalidad y actitudes individuales y colectivas en procura de construir una sociedad donde prevalezcan el respeto y la valoración de la diversidad y de las diferencias étnicas, lingüísticas, culturales, religiosas y de género.
6. La activación de la participación social permanente en la gestión y control de la educación.
7. La adopción de una estructura institucional flexible y abierta, capaz de adecuarse permanentemente al cambio y a las nuevas necesidades, introduciendo principios de eficiencia y eficacia para establecer sistemas de operación modernos que permitan contar con una administración educativa competente.

8. El establecimiento de una permanente acción contra la corrupción en todos los niveles de administración del sistema, restableciendo el principio de autoridad y alentando la función fiscalizadora de la comunidad y de los medios de comunicación social.
9. La formación de una mentalidad responsable con el desarrollo sostenible en resguardo del futuro de las próximas generaciones y del medio ambiente.
10. El establecimiento de una permanente acción moralizadora en todos los niveles de administración del sistema, restableciendo el principio de autoridad y alentando la función fiscalizadora de la comunidad y de los medios de comunicación social.

BASES DE LA REFORMA EDUCATIVA

1. Es la más alta función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y porque tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla, a través de un vasto sistema escolar.
2. Es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatoria en el nivel primario, porque contiene postulados democráticos básicos y porque todo boliviano tiene derecho a igualdad de oportunidades.
3. Es democrática, porque la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación, para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones.
4. Es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico-culturales, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común.
5. Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.
6. Es derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones ni discriminaciones de etnia, de cultura, de región, de condición social, física, mental, sensorial, de género, de credo o de edad.
7. Es revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones.
8. Es integral, coeducativa, activa, progresista y científica, porque responde a las necesidades de aprendizaje de los educandos, y porque de esa manera atiende a las necesidades locales, regionales y nacionales del desarrollo integral.
9. Es promotora de la justicia, la solidaridad y la equidad sociales, porque incentiva la autonomía, la creatividad, el sentido de responsabilidad y el espíritu crítico de los educandos, hombres y mujeres.
10. Es indispensable para el desarrollo del país y para la profundización de la democracia, porque asume la interdependencia de la teoría y de la práctica, junto con el trabajo manual e intelectual, en un proceso de permanente autocrítica y renovación de contenidos y métodos.
11. Es el fundamento de la integración nacional y de la participación de Bolivia en la comunidad regional y mundial de naciones, partiendo de la afirmación de nuestra soberanía e identidad.

FINES DE LA REFORMA EDUCATIVA

1. Formar integralmente al hombre y mujer bolivianos, estimulando el armonioso desarrollo de todas sus potencialidades, en función de los intereses de la colectividad.
2. Defender y fortalecer la salud del pueblo, promoviendo la buena nutrición, la atención higiénica y sanitaria, la educación física, la práctica generalizada de los deportes y la elevación del nivel de vida.
3. Promover la práctica de los valores humanos y de las normas éticas universalmente reconocidas, así como las propias de nuestras culturas, fomentando la responsabilidad en la toma de decisiones personales, el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto a los derechos humanos, la preparación para una sexualidad biológica y éticamente sana, como base de una vida familiar responsable, la conciencia del deber y la disposición para la vida democrática, y fortaleciendo la conciencia social de ser persona y de pertenecer a la colectividad.
4. Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional.

5. Estimular actitudes y aptitudes hacia el arte, la ciencia, la técnica y la tecnología, promoviendo la capacidad de encarar, creativa y eficientemente, los desafíos del desarrollo local, departamental y nacional.
6. Desarrollar capacidades y competencias, comenzando por la comprensión del lenguaje y expresión del pensamiento a través de la lectura y escritura y por el pensamiento lógico mediante la matemática, como bases del aprendizaje progresivo para el desarrollo del conocimiento, el dominio de la ciencia y la tecnología, el trabajo productivo y el mejoramiento de la calidad de vida.
7. Valorar el trabajo como actividad productiva y dignificante, factor de formación y realización humana, cultivando la sensibilidad estética y artística, la creatividad y la búsqueda de la calidad y la excelencia.
8. Generar la equidad de género en el ambiente educativo, estimulando una mayor participación activa de la mujer en la sociedad.
9. Estimular el amor y respeto por la naturaleza y formar conciencia de la defensa y el manejo sostenible de los recursos naturales y de la preservación del medio ambiente.
10. Inculcar al pueblo los principios de soberanía política y económica, de integridad territorial y de justicia social, promoviendo también la convivencia pacífica y la cooperación internacional.

OBJETIVOS Y POLÍTICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA

1. Garantizar la sólida y permanente formación de nuestros Recursos Humanos, a través de instrumentos dinámicos, para situar a la Educación Boliviana a la altura de las exigencias de los procesos de cambio del país y del mundo.
2. Organizar un Sistema Educativo Nacional capaz de renovarse y de mejorar su calidad permanentemente para satisfacer las cambiantes necesidades de aprendizaje y de desarrollo nacional así como para incorporar las innovaciones tecnológicas y científicas creando instrumentos de control, seguimiento y evaluación, con especial énfasis en la medición de la calidad, instrumentos de información y de investigación educativas.
3. Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y en la permanencia de los educandos en el sistema educativo y garantizando la igualdad de los derechos de hombres y mujeres.
4. Organizar el conjunto de las actividades educativas ofreciendo múltiples y complementarias opciones que permitan al educando aprender por sí mismo, en un proceso de permanente autosuperación.
5. Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna.
6. Lograr la democratización de los servicios educativos a partir de la plena cobertura en el nivel primario, hacia la ampliación significativa de la cobertura en la educación secundaria, desarrollando acciones que promuevan la igualdad de acceso, oportunidades y logros educativos, dando atención preferencial a la mujer y a los sectores menos favorecidos y valorando la función decisiva que, en tal sentido, desempeña la educación fiscal.
7. Promover el interés por los trabajos manuales, creativos y productivos en los niños y jóvenes, facilitando su profesionalización en todas las especialidades requeridas por el desarrollo nacional.
8. Apoyar la transformación institucional y curricular de la educación superior.

BASES DEL ANTEPROYECTO LEY “AVELINO SIÑANI”

1. Es la más alta función del Estado, porque es un derecho humano fundamental; por tanto, tiene la obligación de sostenerla, garantizarla regularla y ejercer tuición a través del Sistema Educativo Plurinacional.
2. Es descolonizadora, liberadora, anti-imperialista, anti-globalizante, revolucionaria y transformadora de las estructuras económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas; orientada a la autodeterminación y reafirmación de los pueblos, naciones indígenas originarias, afro-boliviano y demás expresiones culturales del Estado Plurinacional boliviano.
3. Es comunitaria, democrática participativa y de consensos para la toma de decisiones en la gestión de políticas educativas públicas dentro del marco de la unidad en la diversidad.

4. Es integracionista, porque reafirma el derecho de Bolivia a un acceso propio y libre al Océano Pacífico, para fortalecer el poder Plurinacional; integrando la seguridad, defensa y desarrollo político, económico, social y cultural.
5. Es laica, pluralista y espiritual porque respeta la espiritualidad de cada cultura y la libertad de las creencias religiosas, promueve los valores propios y rechaza todo tipo de imposición dogmática religiosa.
6. Es universal, única y diversa. Universal porque atiende a todos los habitantes del Estado Plurinacional. Única en cuanto a calidad y contenido curricular básico. Diversa en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social cultural y lingüístico.
7. Es fiscal y gratuita en todo el sistema educativo y obligatoria en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación regular, con igualdad de oportunidades, sin discriminación social, cultural, lingüística ni económica.
8. Es intracultural, intercultural y plurilingüe, porque articula un sistema educativo Plurinacional desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias; porque promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del Estado Plurinacional y del mundo.
9. Es productiva y territorial, orientada al trabajo y desarrollo sostenible que garantiza procesos de producción, conservación, manejo y defensa de los recursos naturales, fortaleciendo la gestión y control territorial de los pueblos, naciones indígenas originarias y afroboliviano.
10. Es científica, técnica, tecnológica y artística, porque desarrolla los conocimientos y sabiduría desde la cosmovisión de las culturas milenarias en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología, para contribuir al desarrollo integral de la humanidad.
11. Es una educación en la vida y para la vida, porque interpreta las exigencias vitales del Estado Plurinacional en sus diversas zonas ecológicas, y propicia una sociedad de unidad, de equilibrio entre el ser humano y la naturaleza en lo individual y colectivo, para vivir bien en comunidad.

FINES DEL ANTEPROYECTO

1. Consolidar una educación descolonizada y antiglobalizante como instrumento para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad digna, soberana y productiva.
2. Reafirmar la dignidad, la unidad e integridad territorial, la conciencia de reivindicación marítima y la soberanía del Estado Plurinacional.
3. Garantizar la participación plena de los pueblos y naciones indígenas originarias, organizaciones sociales e instituciones del Estado Plurinacional en la educación.
4. Desarrollar principios de solidaridad y unidad internacional entre los pueblos que luchan por su soberanía económica, social, cultural y política, frente a las políticas de globalización.
5. Promover la amplia reciprocidad y solidaridad entre las naciones indígenas originarias y afroboliviano que luchan por la construcción de su unidad en el ámbito continental y mundial.
6. Desarrollar una educación laica y pluralista, que permita el conocimiento de historias religiosas universales, la espiritualidad de las naciones indígenas originarias y del pueblo boliviano y respete las creencias como base del derecho individual y comunitario.
7. Consolidar, potenciar y proyectar la identidad cultural de cada pueblo y naciones indígenas originarias, Afroboliviano y otros sectores sociales, a partir de la ciencia, la técnica, el arte y la tecnología propia, en complementación con el conocimiento universal en la perspectiva de lograr la autoafirmación y autodeterminación del Estado Plurinacional boliviano.
8. Desarrollar la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo para la realización plena e íntegra del ser humano y la conformación de una sociedad armónica.
9. Desarrollar la conciencia de convivencia equilibrada del ser humano con la naturaleza, frente a toda acción depredadora de agentes internos y externos.
10. Desarrollar una educación productiva, teórica-práctica para generar procesos de producción propios, como factores de una formación integral de hombres y mujeres creativos, emprendedores, comprometidos, con vocación de servicio a la comunidad y al Estado Plurinacional Boliviano.
11. Formar integral y equitativamente a los habitantes del Estado Plurinacional en función de sus necesidades mediante el desarrollo armonioso de todas las potencialidades y capacidades valorando y respetando las diferencias y semejanzas.

12. Desarrollar una educación científica, humanística, técnica-tecnológica, cultural, artística y deportiva; a partir de saberes y conocimientos propios, vinculados a la cosmovisión de los pueblos, fomentando la investigación científica en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.

OBJETIVOS DEL ANTEPROYECTO

- 1.** Promover la unidad del Estado Plurinacional Boliviano respetando la diversidad en función de la independencia económica, soberanía política y cultural frente al proceso de globalización
- 2.** Consolidar en el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de las organizaciones sociales, sindicales, populares, instituciones, naciones indígenas originarias y afroboliviano en la formulación de políticas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo.
- 3.** Contribuir al poder del Estado Plurinacional Boliviano a través del fortalecimiento de sus seguridad, defensa y desarrollo.
- 4.** Formar personas con identidad, conscientes de la diversidad territorial, social y cultural del país para lograr la cohesión del Estado Plurinacional Boliviano.
- 5.** Cultivar y fortalecer los valores éticos, morales y estéticos, basados en la vida comunitaria con la práctica de la complementariedad y la reciprocidad.
- 6.** Fomentar el respeto a los derechos humanos de los niños, niñas, adolescentes, hombres, mujeres y del adulto mayor en todos los ámbitos de la educación.
- 7.** Desarrollar una conciencia integradora y equilibrada entre el ser humano y la naturaleza.
- 8.** Formular e implementar programas sociales específicos de apoyo en alimentación, hospedaje en familia, internados, transporte estudiantil que garanticen una educación con igualdad de oportunidades priorizando las áreas rurales y regiones fronterizas del país.
- 9.** Formar y cultivar una conciencia productiva, comunitaria, ecológica fomentando la producción y consumo de productos naturales para vivir bien.
- 10.** Desmercantilizar la educación en todo el sistema educativo Plurinacional, en contraposición a la política educativa de lucro impuesta por el neoliberalismo.
- 11.** Atender las necesidades de formación educativa integral sin discriminación alguna, desarrollando potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas y espirituales.
- 12.** Desarrollar políticas educativas de formación permanente y actualización en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.
- 13.** Formular políticas educativas de diagnóstico y tratamiento de personas con necesidades educativas especiales y sensibilizar a la sociedad sobre su atención sin discriminación.
- 14.** Universalizar los saberes y conocimientos propios para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales.
- 15.** Desarrollar planes y programas educativos pertinentes a las características de cada contexto sociocultural, ecológico y geográfico, sobre la base de contenidos curriculares básicos en el marco de los procesos de interculturalidad.
- 16.** Establecer procesos de articulación y secuencialidad de los contenidos programáticos desde la educación en familia comunitaria hasta la educación superior de formación profesional.
- 17.** Desarrollar procesos permanentes de alfabetización integral de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe con espacios que permitan la continuidad de formación superior profesional.
- 18.** Desarrollar una educación plurinacional que con soberanía tome en cuenta parámetros internacionales de acreditación.
- 19.** Desarrollar una educación científica, humanística, técnica-tecnológica, cultural, artística y deportiva.
- 20.** Promover la investigación científica en todo el Sistema Educativo Plurinacional.